



FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA,  
DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LOS OJOS Y LA VOZ DE LOS  
ESTUDIANTES DE GRADO ONCE DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO DE  
CASO EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN-COLOMBIA.

Tesis Doctoral presentada por  
DIDIER FERNANDO GAVIRIA CORTES

Director:  
D. FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN OLIVA

Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte  
Madrid  
2016



... los aspectos repetitivos, rutinarios y obligatorios de la vida en el aula pueden dar la impresión de que la escuela tiene que ser un lugar desagradable. Y seguramente lo será para algunos estudiantes en ciertos momentos. Sin embargo, como también se ha advertido, sabemos que otros ven el aula como un lugar delicioso e interesante. ¿Hasta qué punto son diversos los sentimientos de los estudiantes respecto de su vida académica? ¿Predominan los sentimientos positivos o los negativos? ¿Pueden decirnos los profesores cuáles son los alumnos satisfechos y cuáles los que no lo están? ¿Deberían molestarse en hacerlo, llegando el caso de que sean capaces de establecer tal distinción? Las actitudes hacia la escuela ¿Están relacionadas significativamente con la calidad del rendimiento educativo?

Aunque preguntas como estas pueden parecer bastante directas, carecen de respuestas simples. Además, pese a que parezcan tan directas y a su importancia, no todas estas cuestiones han sido objeto de un análisis serio por parte de educadores e investigadores. En consecuencia, a la hora de buscar las respuestas, hemos de contentarnos con retazos en vez de hallazgos definidos. Hemos de mostrarnos además dispuestos a considerar tanto testimonios subjetivos como hechos objetivos.

Philip Jackson (Vida en las aulas, 2010, p. 79).





# Agradecimientos

Para la realización de un proyecto académico y personal como el que se presenta a continuación, se requiere además de las ganas, el esfuerzo, el compromiso y el estudio de quien lo elabora, el apoyo de instituciones y personas diferentes. Me siento muy agradecido con todos ellos, porque fui afortunado de contar con su apoyo.

Institucionalmente agradezco a:

- La Fundación Carolina, por la beca otorgada para el desarrollo y culminación de este proceso de formación académica, por fomentar las relaciones y la cooperación educativa y científica entre España y la comunidad Iberoamericana.
- La Universidad de Antioquia y el Instituto de Educación Física y Deporte, por la comisión de estudios otorgada para continuar con mi formación profesional y personal, con la cual espero contribuir a su crecimiento y mejora constante.
- La Universidad Autónoma de Madrid, por brindarme la oportunidad de conocer a su profesorado y cada una de las personas con las que compartí en mi estancia en España.

De forma personal quiero manifestar mi gratitud a:

- Javier Castejón Oliva, mi director de tesis. Su trayectoria académica unida a su calidad como ser humano, propició un proceso de formación muy enriquecedor, en el cual se combinó la exigencia y el trabajo riguroso con la libertad, solidaridad, respeto y autonomía. Le expreso un profundo sentimiento de gratitud.
- A los profesores de algunas universidades españolas, portuguesas y de Brasil, quienes generosamente y amablemente atendieron mis solicitudes e inquietudes y me ofrecieron significativas orientaciones teóricas y metodológicas.
- A los profesores de Educación Física de la institución educativa, por su disposición y colaboración constante durante toda la investigación, por sus ganas de ayudar a los estudiantes y comunidad. A los estudiantes del grado once-2013, por su compromiso, colaboración y valiosa participación en el trabajo de campo desarrollo en el marco del proyecto, por haberme aceptado en su espacio escolar. Así mismo, al profesorado de las asignaturas de castellano, inglés y ciencias sociales de la institución.

– ¡Gracias!



# ÍNDICE

Introducción.....	5
Capítulo 1. OBJETO DE ESTUDIO.....	7
1.1. Objeto de estudio.....	8
1.2. Objetivos del estudio.....	13
Capítulo 2. MARCO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES.....	15
2.1. Acerca de la Educación Física en la etapa secundaria .....	16
2.1.1. La Educación Física en el currículo escolar. ....	18
2.1.2. Orientaciones curriculares en Educación Física. ....	25
2.1.2.1. Racionalidad técnica y Educación Física: el discurso deportivo y de la actividad física. ....	31
2.1.2.2. Racionalidad práctica y Educación Física: el discurso participativo y comunicativo del deporte y la salud.....	45
2.2. La investigación de la enseñanza.....	55
2.2.1. Antecedentes de la investigación sobre la enseñanza.....	56
2.2.1.1. La investigación desde el modelo proceso-producto.....	57
2.2.1.2. La investigación desde el modelo ecológico. ....	59
2.2.1.3. La investigación desde el modelo mediacional. ....	62
2.2.2. La investigación del pensamiento del alumnado en Educación Física.....	68
2.3. Aproximación a las percepciones del alumnado sobre creencias y actitudes .....	70
2.3.1. ¿Qué son las creencias?.....	71
2.3.2. ¿Qué son las actitudes?.....	73
2.3.3. Factores determinantes de actitudes y creencias en el alumnado hacia la Educación Física.....	76
2.4. ¿Qué piensa el alumnado acerca de la asignatura de Educación Física? .....	79
2.4.1. ¿Qué piensa el alumnado sobre los objetivos de la clase de Educación Física?.....	79
2.4.2. ¿Le gusta la asignatura de Educación Física al alumnado? .....	81
2.4.3. ¿Qué piensa el alumnado sobre las condiciones educativas institucionales?.....	82
2.4.4. ¿Cómo percibe el alumnado al profesorado de Educación Física? .....	83
2.4.5. ¿Cuáles son las percepciones del alumnado sobre las interacciones de la clase? .....	88
2.4.6. Los contenidos curriculares y de la Educación Física. ....	90
2.4.6.1. ¿Cuáles son los contenidos de enseñanza más y menos preferidos por el alumnado en Educación Física? .....	93
2.4.7. El aprendizaje en las clases de Educación Física.....	96

2.4.7.1. ¿Para qué sirve el aprendizaje de las clases de Educación Física según el alumnado? .....	100
2.4.8. A manera de conclusión.....	103
Capítulo 3. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO.....	105
3.1. Enfoque y diseño de investigación .....	107
3.2. Contexto y participantes .....	116
3.2.1. Alumnado .....	118
3.2.2. Profesorado.....	119
3.3. Estrategias de recolección de la información.....	119
3.3.1. Estrategias para interrogar la realidad. ....	123
3.3.1.1. El cuestionario.....	123
3.3.1.2. El grupo focal. ....	128
3.3.1.3. La entrevista semiestructurada. ....	135
3.3.2. Estrategias para contemplar la realidad. ....	141
3.3.2.1. La observación.....	141
3.4. Las condiciones y momentos del estudio .....	148
3.4.1. Los momentos del estudio. ....	149
3.5. Análisis de la información .....	154
3.5.1. El proceso de análisis. ....	155
3.5.2. Tratamiento de los datos.....	156
3.6. Criterios de calidad .....	159
3.7. Aspectos éticos.....	164
Capítulo 4. CONTEXTO: CONOCER PARA COMPRENDER .....	167
4.1. Generalidades del corregimiento de San Antonio de Prado-Medellín .	168
4.1.1. Población. ....	169
4.1.2. Educación. ....	171
4.2. La Institución Educativa El Cole y su asignatura de Educación Física	173
4.2.1. La asignatura de Educación Física en el El Cole. ....	176
Capítulo 5. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	189
5.1. Características de los estudiantes y la institución educativa .....	192
5.1.1. Estudiantes. ....	192
5.1.2. Institución educativa.....	192
5.2. Resultados relativos a las creencias, percepciones y actitudes de los estudiantes .....	193
5.2.1. Percepciones sobre las condiciones educativas. ....	193
5.2.1.1. Tiempo de la asignatura en el currículo escolar. ....	193
5.2.1.2. Instalaciones y equipamientos. ....	195
5.2.2. Creencias y percepciones acerca de la asignatura de Educación Física.....	198
5.2.2.1. Gusto y creencias hacia la asignatura de Educación Física. ....	198
5.2.2.2. Creencias y percepciones acerca de la Educación Física. ....	206

5.2.3. Percepciones y creencias sobre el proceso didáctico. ....	209
5.2.3.1. Percepción y creencias sobre los objetivos de la asignatura. ....	210
5.2.3.2. Percepción y creencias sobre los contenidos de la asignatura. .	214
5.2.3.3. Percepciones y creencias acerca de la metodología de la asignatura. ....	224
5.2.3.4. Percepciones y creencias acerca de la evaluación en la asignatura. ....	229
5.2.4. Percepciones y creencias sobre el profesorado de Educación Física. .....	237
5.2.4.1. Percepciones y creencias acerca de la interacción y el comportamiento del profesorado de Educación Física. ....	238
5.2.5. Percepción y creencias sobre el aprendizaje y la importancia de la asignatura de Educación Física. ....	264
Capítulo 6. CONCLUSIONES .....	275
Capítulo 7. APORTACIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN .....	285
7.1. Aportaciones en el ámbito educativo .....	286
7.2. Perspectivas de investigación.....	290
BIBLIOGRAFÍA .....	293
ANEXOS .....	339
Anexo 1. Correo de autorización del uso del cuestionario. ....	341
Anexo 2. Cuestionario: El pensamiento de los estudiantes sobre la asignatura de Educación Física.....	343
Anexo 3. Frecuencias respuestas cuestionario. ....	361
Anexo 4. Guía entrevista grupos focales. ....	379
Anexo 5. Entrevistas grupos focales.....	387
Anexo 5.1. Grupo focal 1.....	387
Anexo 5.2. Grupo focal 2.....	411
Anexo 5.3. Grupo focal 3.....	425
Anexo 5.4. Grupo focal 4.....	435
Anexo 5.5. Grupo focal 5.....	455
Anexo 5.6. Grupo focal 6.....	473
Anexo 6: Observaciones de clases.....	479
Anexo 6.1: Observación general 0 .....	479
Anexo 6.2. Observación general 1 .....	481
Anexo 6.3. Observación general 2 .....	485
Anexo 6.4. Observación general 3 .....	491
Anexo 6.5. Observación general 4 .....	495
Anexo 6.6. Observación general 5 .....	499
Anexo 6.7. Observación general 6 .....	505
Anexo 6.8. Observación general 7 .....	511
Anexo 6.9. Observación general 8 .....	513
Anexo 6.10. Observación general 9 .....	519

Anexo 6.11. Observación general 10 .....	523
Anexo 6.12. Observación general 11 .....	527
Anexo 6.13. Observación general 12 .....	531
Anexo 6.14. Observación general 13 .....	535
Anexo 6.15. Observación general 14 .....	539
Anexo 7: Guía entrevista profesorado. ....	543
Anexo 8: Entrevistas al profesorado. ....	545
Anexo 8.1. Entrevista profesor 1 .....	545
Anexo 8.2. Entrevista profesor 2 .....	559
Anexo 9: Análisis malla curricular de la asignatura de Educación Física. ..	571
Anexo 10: Organización de la información programa Nvivo .....	577
Anexo 11: Consentimiento informado institución educativa.....	579
Anexo 12: Consentimiento informado profesorado.....	581

## Introducción

Históricamente, los enfoques de la investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje se han centrado en caracterizar las acciones que son determinantes para una enseñanza eficaz del profesorado. Se buscaba casi siempre variables que estuvieran relacionadas con el desempeño académico de los estudiantes y el desempeño del profesorado en la práctica.

De ahí que, un giro importante en la investigación sobre el aprendizaje en el aula, es la aceptación de la importancia que tiene comprender las percepciones, creencias, sentimientos y actitudes hacia la asignatura de Educación Física desde la perspectiva del estudiantado, que es muy diferente del profesorado e investigadores (Entwistle, 1998).

Las experiencias y conocimientos previos del alumnado, sus percepciones frente a la enseñanza, la atención en las clases, su motivación y atribución para el aprendizaje, su capacidad de interpretación, comprensión y entendimiento juegan un papel decisivo e influyente a la hora de su rendimiento escolar. Es así que Lee y Solmon (1992), dicen que el alumnado lleva consigo nociones acerca de la asignatura, el tema, su propia percepción de competencia y los conocimientos y experiencias previas sobre sus clases, lo que llaman “equipaje”, así construyen su propio marco de percepción sobre la clase; esas percepciones y acciones durante la instrucción y la práctica tienen un efecto sobre el aprendizaje del alumnado.

Los resultados que se obtuvieron en este estudio, posibilitan una mejor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Educación Física, ofreciendo al profesorado elementos o temas de reflexión y una base de información para tomar futuras decisiones de manera más responsable y organizada en cada una de las actividades y acciones de la clase.

Las aportaciones que recoge este trabajo de investigación, se agrupan en seis capítulos básicos, las referencias bibliográficas y todos los anexos relacionados con el estudio. El contenido de cada uno de ellos, su orientación y sentido, puede verse en la presentación que anuncia el contenido que trata cada uno de ellos. A continuación se clarifica con brevedad el valor de cada capítulo del estudio.

En el capítulo uno, se presenta el objeto del estudio, en él se deja ver el interés por abordar categorías como el pensamiento del alumnado (creencias, percepciones y actitudes) hacia la asignatura de Educación Física en la educación secundaria y la importancia de escucharlos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se plantean algunas preguntas orientadoras de la investigación y los objetivos de la misma.

El segundo capítulo recoge un análisis de la literatura acerca de las categorías o temáticas que ayudaron a comprender mejor el sentido del estudio. Se presentan algunos elementos acerca de la Educación Física en la educación secundaria; las orientaciones curriculares en Educación Física; antecedentes sobre la investigación de la enseñanza; una aproximación a los conceptos de creencias y actitudes y algunos estudios claves referentes a lo que piensa el estudiantado de la asignatura de Educación Física.

En el tercer capítulo esta constituido por la metodología y procedimientos que se llevaron en el desarrollo del estudio. En este punto se presenta y justifica el enfoque y la perspectiva que se utilizó para realizar el proceso de la investigación, el contexto y los participantes, las condiciones y momentos del estudio, las estrategias de recolección de información, el proceso de análisis, el tratamiento de los datos, los criterios de calidad y los aspectos éticos que se tuvieron en cuenta a la hora de llevar a cabo el estudio.

Para una mejor comprensión del caso de estudio, en el capítulo cuatro se presentan las generalidades del contexto donde se llevó a cabo la investigación, en este caso el corregimiento de San Antonio de Prado de la ciudad de Medellín-Colombia, la institución educativa El Cole<sup>1</sup> y el programa de Educación Física.

El capítulo quinto presenta y analiza los resultados hallados en la investigación, para esta parte se tienen en cuenta los objetivos del estudio y el análisis de la literatura. El análisis y discusión de la información parte de las características de los estudiantes y la institución educativa donde se realizó la investigación, luego se continúa con las percepciones y creencias del alumnado sobre las condiciones educativas, la asignatura de Educación Física, el proceso didáctico, el profesorado, las interacciones en la clase, el comportamiento del profesorado, el aprendizaje en la asignatura y la importancia de la misma para su formación.

En el sexto capítulo, se recogen las conclusiones a las que he llegado en el estudio y se han organizado teniendo presente cada uno de los objetivos que me había planteado.

El capítulo siete, plantea algunas aportaciones al ámbito educativo donde se llevó el estudio; sin embargo, considero que muchas de ellas pueden ser tenidas en cuenta en otros contextos similares y para terminar esta parte se presentan algunas perspectivas futuras de investigación.

El informe de investigación termina con las referencias bibliográficas y los anexos (CD). Estos últimos, agrupan toda la información recogida con cada una de las estrategias de recolección de información y otros datos que se han recolectado durante el proceso de investigación.

---

<sup>1</sup> Para hacer alusión a la institución educativa en el estudio, se utilizará el seudónimo El Cole.



# **Capítulo 1. OBJETO DE ESTUDIO**

1.1. Objeto de estudio.  
1.2. Objetivos del estudio.

... Educar es una responsabilidad pública y que hacerlo de una manera u otra tiene sus consecuencias. Al Estado y a los gobiernos les corresponde las iniciativas, los apoyos, las políticas redistributivas, pero la Escuela y el profesor son corresponsables en la construcción de una sociedad más humana, más justa, y a ello tienen que comprometerse aunque los resultados sean escasos o nulos. Qué el resultado no depende totalmente de nosotros es algo que Kant vio con toda lucidez ¿Qué puedo esperar si hago lo que debo? Se preguntó como colofón a su sistema ético, y la respuesta fue más o menos ésta: nada más que la satisfacción de haber actuado como debía.

Juan Escámez (1996, p. 23)

El estudio acerca del pensamiento del alumnado admite que lo que piensa, siente y cree el alumnado, puede influir en su actitud y motivación hacia las asignaturas escolares; de lo anterior la necesidad de estudiar las creencias y percepciones del alumnado hacia la clase de Educación Física. En este sentido, en el presente capítulo se presenta lo que quiero saber o conocer con el estudio; se parte de algunos interrogantes acerca de lo que puede pensar el alumnado de la asignatura.

En el capítulo se hace una delimitación del tema de investigación, a partir de algunos aspectos importantes a la hora de estudiar las creencias y percepciones que tiene el alumnado acerca de la asignatura de Educación Física. También se explica la necesidad e importancia de desarrollar estudios cualitativos que tengan en cuenta al alumnado para la mejora de la asignatura y por último se plantean los objetivos del trabajo de investigación.

### **1.1. Objeto de estudio**

La investigación sobre el pensamiento del alumnado, se basa en que el estudiantado juega un papel activo y fundamental en su propio proceso de aprendizaje (Coll, 1985, 1990; Cubero, 2005); en este sentido, se dice que la enseñanza no influye directamente en el rendimiento del estudiantado, sino que hace que ellos piensen y se comporten de una forma determinada (Carreiro da Costa, 2008). Esta línea de investigación supone que lo que el estudiantado crea, piense y sienta, puede afectar la forma de entender los temas o contenidos que se les enseñan y el valor de los mismos para sus vidas, además de su comportamiento y lo que aprenden en cada una de las asignaturas escolares.

¿Por qué investigar las creencias y percepciones del alumnado sobre la asignatura de Educación Física? Las experiencias y conocimientos previos del

alumnado, sus percepciones frente a la enseñanza, la atención en las clases, su motivación y atribución para el aprendizaje, su capacidad de interpretación, comprensión y entendimiento juegan un papel decisivo e influyente a la hora de su rendimiento e interés escolar.

Es así que Lee y Solmon (1992) dicen que el alumnado lleva consigo nociones acerca de la asignatura, el tema, su propia percepción de competencia y los conocimientos y experiencias previas sobre sus clases, lo que llaman “equipaje”, así construyen su propio marco de percepción sobre la clase; esas percepciones y acciones durante la instrucción y la práctica tienen un efecto sobre el aprendizaje de cada persona (Coll, 2004).

Por tanto, la educación supone algo más que el almacenamiento y la recuperación de la información; ella implica ayudar al alumnado en la aplicación de los conocimientos y a pensar por sí mismos; todo esto exige la información pertinente, el estudio de sus interrelaciones y la reorganización acertada por parte de la persona, donde el profesorado actúa como un guía cognitivo (Coll, 1995; Entwistle, 1998; Mayer, 2004).

El pensamiento del alumnado sobre su desempeño motor, sus objetivos personales en la asignatura, la importancia que la atribuye a la materia y sus aprendizajes en ella, su motivación hacia la práctica, las interacciones que se presentan en el aula, la participación que tienen en la configuración de la asignatura, la preferencia en algunos contenidos, etc., son factores que afectan la actitud del estudiantado en y hacia la Educación Física (Gonçalves, 1998). Agrega el autor, que algunos investigadores se han visto así, motivados a estudiar las relaciones entre las actitudes de una persona, expresadas verbalmente y su comportamiento (Rovegno & Bandhauer, 1997).

En esta perspectiva, el estudiantado se encuentra influenciado por las condiciones socio-culturales y familiares de donde pertenece, por el proceso de enseñanza y aprendizaje orientado en su institución, como de su propia percepción como estudiante. De lo anterior, la necesidad de estudiar las creencias y actitudes del alumnado hacia la clase de Educación Física en esta investigación.

Además Silverman (1987), Silverman y Manson (2003) y Chatoupis y Vagenas (2011), plantean que la mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza y en la Educación Física, se han centrado en modelos técnicos y cuantitativos, donde se ha estudiado la comparación de métodos de enseñanza, los comportamientos del profesorado, el tiempo del estudiantado en las tareas y su comportamiento.

Por ello parece necesario, que la investigación en Educación Física, avance en el sentido de comprender y conocer lo que el alumnado piensa, siente, cree y percibe acerca de la asignatura de Educación Física. Las creencias y percepciones del alumnado puede ser una fuente inestimable de información y aprendizajes para el desarrollo y mejora de la Educación Física.

Como plantea Ruiz (2011), toda actividad humana y lo que sucede en el contexto escolar es susceptible de mejora y de transformaciones, sin embargo, no siempre se hace con la inteligencia necesaria, para que todos puedan disfrutar de las bondades que estos espacios o actividades nos pueden brindar (Linaza, 1996).

Dicho de otra manera, muchas investigaciones se han ocupado de estudiar el pensamiento del alumnado, pero sólo un número reducido ha explorado e indagado dicho proceso por medio de estrategias cualitativas como el grupo focal y la observación. En este sentido, los interrogantes centrales del estudio fueron:

**¿Qué piensa el alumnado acerca de la asignatura de Educación Física?**

**¿Cuáles son las percepciones y creencias del estudiantado hacia la asignatura de Educación Física?**

El análisis de esta pregunta nos lleva a esclarecer un grupo de interrogantes que están entrañablemente asociadas y que poseen una relevancia importante para una mejor comprensión de las percepciones, creencias y actitudes del alumnado:

- ¿Cuáles son las creencias del alumnado sobre las finalidades de la Educación Física?
- ¿Cuál es la valoración que atribuyen a la asignatura en su proceso de formación?
- ¿Cuál es la percepción que tienen sobre los objetivos de las clases?
- ¿Cuál es la percepción que tienen sobre los contenidos de las clases?
- ¿Cuál es la percepción que tienen sobre las interacciones que se dan en las clases?
- ¿Cuál es la percepción que tienen sobre la evaluación de la asignatura?
- ¿Qué piensa el alumnado sobre el comportamiento del profesorado?
- ¿Cuáles son las características del buen profesorado de Educación Física según el alumnado?
- ¿Cuál es la percepción que manifiesta el estudiantado sobre los aprendizajes adquiridos en las clases de Educación Física?

- ¿Qué aprende el alumnado en las clases de Educación Física?
- ¿Qué piensa el alumnado de las condiciones educativas para la orientación de la asignatura?

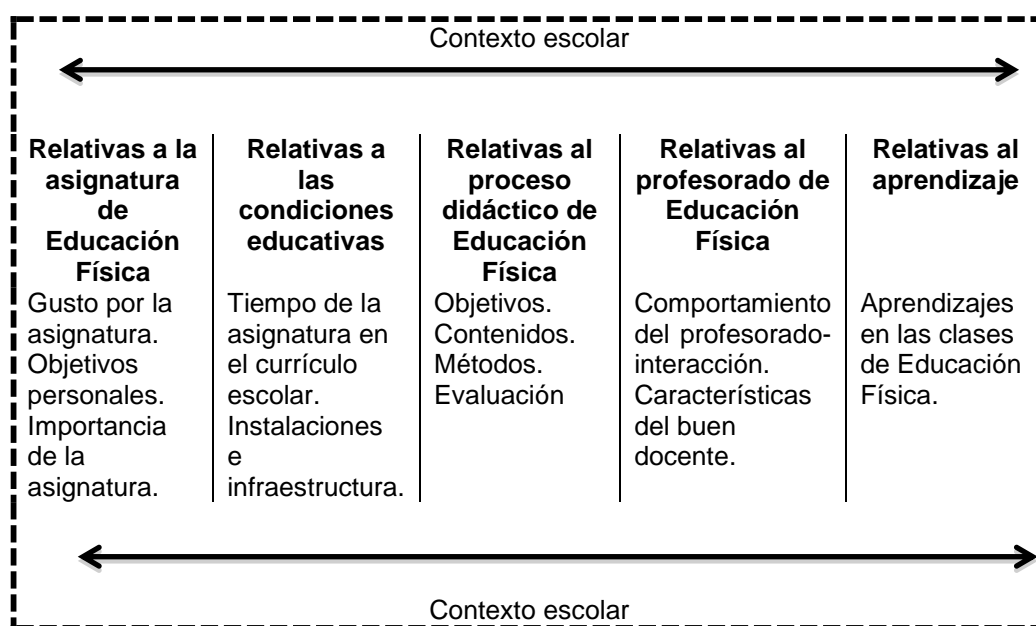
Según Rudduck, Day y Wallace (2003), es necesario basarnos en la experiencia del estudiantado para mejorar las escuelas. Si los cambios y modificaciones de los programas escolares no van acompañados por una forma diferente de los docentes considerar al alumnado, es muy difícil que se alcancen cambios significativos en las escuelas; una forma de comenzar es escuchar los puntos de vista del alumnado. En este sentido, dicen los autores:

Rara vez se plantea que las escuelas podrían iniciar el proceso de mejora invitando a los alumnos a hablar sobre lo que convierte el aprendizaje en una experiencia positiva o decepcionante para ellos; lo que fortalece o reduce su motivación y su compromiso, y lo que hace que algunos de ellos se den por vencidos y otros se conformen con adoptar una actitud de mínimo esfuerzo y mínimo riesgo, aun sabiendo que tener un buen desempeño es importante. La consideración de la perspectiva de los alumnos al planificar el cambio podría significar una verdadera diferencia. (Rudduck et al., 2003, p. 115)

Gonçalves (1998) formuló un planteamiento similar con respecto al pensamiento del alumnado; cuanto más profundo sea el conocimiento acerca de las percepciones del estudiantado, mejor se podrá ir al encuentro de sus motivaciones y expectativas, teniéndolas en consideración para la creación de condiciones de enseñanza adecuadas para un mejor aprendizaje en el alumnado. Así mismo, Lee (1997) y Wittrock (1990) recalcan los efectos que puede producir el profesorado sobre las percepciones, expectativas, atención, motivación, percepciones, creencias y actitudes del alumnado y establece una serie de variables mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje como: metas, esfuerzo realizado por el estudiante, perseverancia en las tareas, actitudes y satisfacción. Estos últimos autores agregan que para comprender cómo aprende el estudiante, se deben de llevar a cabo estudios sobre las creencias, expectativas, sentimientos, actitudes, y motivaciones del alumnado. Según Graham (1995), en Educación Física no sabemos cómo el alumnado se siente acerca de los programas o currículos de Educación Física, lo que le gusta, no le gusta, el valor que le otorga, lo que le gustaría haber incluido o excluido en su asignatura de Educación Física.

Así pues, solo contemplando lo que acontece en el interior de la escuela con técnicas o estrategias más flexibles y desde marcos que tengan en cuenta lo social, cultural, emocional, y político, es cuando se puede llegar a comprender y, por consiguiente, mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en la escuela (Torres, 2010). Es necesario, entonces, investigar cómo entiende el alumnado lo que discurre en la escuela, y cómo le afecta.

En este sentido, el objetivo central de esta investigación es el de estudiar las creencias y percepciones del alumnado: **relativas a la asignatura de Educación Física** (gusto por la asignatura, objetivos personales en las clases e importancia); **relativas a las condiciones educativas institucionales** (tiempo de la asignatura en el currículo escolar e instalaciones y equipamientos); **relativas al proceso didáctico de la asignatura** (objetivos, contenidos, métodos y evaluación); **relativas al profesorado de Educación Física** (comportamiento del profesorado-interacción pedagógica y características del buen docente); y **relativas al aprendizaje** en las clases de Educación Física de la institución educativa El Cole de la ciudad de Medellín-Colombia.



**Figura 1. Dimensiones de investigación**

La investigación toca lo ecológico de la enseñanza, y puede ser una alternativa al modo tradicional o cuantitativo de describir y comprender lo que sucede en el aula. En este modelo las realidades son múltiples, holísticas y construidas por los participantes del contexto natural; la intención es describir, interpretar y comprender desde una perspectiva global, las actitudes, sentimientos, percepciones, comportamientos, diálogos entre otros aspectos de las personas (Piéron, 2005a).

El discurso en el aula muestra la profunda interrelación existente entre discurso y actividad, entre lo que los participantes en la interacción hacen y dicen, entre la actividad conjunta y los instrumentos mediadores de esa actividad. De ahí la necesidad, cuando nos interesamos por los procesos de influencia educativa en situaciones educativas formales, de comprender las características peculiares y distintivas de las aulas como contextos de actividad, y las formas en que la actividad conjunta del profesorado y

estudiantado se estructura y organiza en ellas (Stodolsky, 1991; Tharp et al., 2002).

La vida en las aulas es entendida como una función, no sólo de los significados locales conjuntamente producidos de determinado grupo escolar, sino también como resultado de la influencia de los contextos más amplios dentro de los cuales está incorporada la clase: la escuela, la comunidad, la sociedad, la cultura. Además, dado que niños de diversos antecedentes culturales entran y salen de las aulas provenientes de diferentes comunidades sociales y lingüísticas, ellos mismos darán sentido a la vida del aula empleando diferentes marcos de referencia. (Shulman, 1989, p. 51)

Se puede decir a nivel general, que el estudio considera en sus planteamientos el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza, la realidad exterior o experiencia de la persona. De ahí que, un giro importante en la investigación de la enseñanza, es la aceptación de la importancia que tiene comprender las creencias y percepciones del alumnado, que es muy diferente al resto de la comunidad educativa y académica. Para Evans, Davies y Penney (1996), se trata en esencia de la clase como un sitio de discurso, de relaciones sociales y de símbolos; un espacio de subjetividades y prácticas que se convierten luego en capital cultural de la sociedad.

## **1.2. Objetivos del estudio**

### **Objetivo general**

Identificar, analizar e interpretar las creencias y percepciones sobre la asignatura de Educación Física de los estudiantes de grado once de la institución educativa El Cole.

### **Objetivos específicos**

Analizar e Interpretar las creencias y percepciones de los estudiantes hacia la asignatura de Educación Física, su proceso didáctico, las condiciones educativas y el profesorado.

Analizar e Identificar los factores determinantes que influyen en las actitudes y creencias de los estudiantes hacia la asignatura de Educación Física.

Identificar y conocer la percepción que tiene el alumnado sobre los aprendizajes en la asignatura de Educación Física y la importancia que le otorgan para su proceso de formación.





## **Capítulo 2. MARCO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES**

- 2.1. Acerca de la Educación Física en la etapa secundaria.
- 2.2. La investigación de la enseñanza.
- 2.3. Aproximación a los conceptos de creencia y actitudes.
- 2.4. ¿Qué piensa el alumnado acerca de la asignatura de Educación Física?

El profesor, y toda la institución escolar, ponen de manifiesto en sus prácticas una determinada concepción compleja de la educación, del ser humano, etc., seamos o no conscientes de ello. Es decir, que cuando actuamos ponemos en marcha concepciones concretas sobre lo que hacemos.

José Gimeno y Ángel Gómez (2008, p. 252).

El presente capítulo, muestra como en Colombia no existe un documento Ley, que guíe la orientación de la asignatura de Educación Física en el contexto educativo. También se presenta algunos elementos que han influido en la marginalización y legitimidad de la Educación Física dentro del currículo escolar y la cultura docente.

Así mismo, se presentan las racionalidades y prácticas más comunes de la Educación Física (deporte y actividad física) en la educación secundaria, dichas racionalidades se diferencian por el valor y significado de sus objetivos y finalidades, sus contenidos de aprendizaje, sus métodos, su evaluación e interacción en la clase. Igualmente, se mostrará los antecedentes de la investigación de la enseñanza desde sus principales modelos: proceso-producto, mediacional (haciendo énfasis en el pensamiento del alumnado y su tratamiento en Educación Física) y el ecológico. Es importante mencionar que la idea no es profundizar en la investigación de la enseñanza, sino centrarme en el pensamiento del alumnado.

Se hace en este apartado una conceptualización sobre las creencias y actitudes, y se presenta algunos de los factores determinantes que influyen positiva y negativamente en el desarrollo de creencias y actitudes en el alumnado hacia la Educación Física. En este sentido, se abordan algunos interrogantes sobre el pensamiento del alumnado en Educación Física como: qué piensa sobre los objetivos de la clase, los contenidos, el método, la evaluación, las condiciones educativas, la interacción en la clase, el profesorado, sus aprendizajes en la asignatura, la importancia para su formación y su gusto hacia la clase.

## **2.1. Acerca de la Educación Física en la etapa secundaria**

Es importante resaltar que Colombia no tiene una ley nacional que determine un currículo oficial para todas las áreas en las instituciones educativas. La reglamentación en educación se basa fundamentalmente en la Ley General de Educación (Colombia, Ley 115, 1994), que señala las normas

generales que regulan el servicio público de la educación.

La Educación Física como área fundamental definida en la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), debe orientarse desde la reglamentación expuesta anteriormente. A la vez, debe tener presente dos documentos específicos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional para la Educación Física; el primer documento son los *Lineamientos Curriculares de la Educación Física, Recreación y Deporte* (Ministerio de Educación Nacional, 2002); este documento “tiene como propósito servir de orientación y apoyo a los docentes del área para el desarrollo curricular dentro de los proyectos educativos institucionales” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 4). El documento se entiende como las orientaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas a partir de las cuales podría integrarse la asignatura a nivel nacional y ha servido de marco para el profesorado de Educación Física y las instituciones educativas, a partir del cual y de forma autónoma, investigue, diseñe, ponga en práctica y evalúe el currículo.

Cada educador que orienta esta área posee sus propios lineamientos aunque no los haya escrito. Se concretan en aquellas ideas que orientan su acción, que le permiten responder interrogantes relacionados con el para qué, qué, cómo, quién y cuándo de las actividades que desarrolla y de las exigencias que acuerda con los estudiantes. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 6)

El segundo documento son las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte* (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Este texto fue construido por un grupo de profesores de educación superior y contratado por el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de un programa nacional en educación en dicho momento (Política de la Revolución Educativa) y con el cual se pretendió elaborar las orientaciones para la enseñanza de la asignatura de Educación Física en las instituciones educativas del país. El documento expone las grandes metas en formación para la Educación Física, ofrece un referente conceptual del área y especial de la noción de competencia y las define para la asignatura, además señala una serie de estrategias didácticas para ser aplicadas por el profesorado en Educación Física. Para hacernos una idea de este marco de referencia, estos documentos serían similar al que en España se denomina “Ley Educativa” que posteriormente desarrollan las Comunidades autónomas según sus competencias legales en educación.

Sin embargo, estos textos no tienen el carácter de Ley en el territorio colombiano, por tanto no son de obligatorio cumplimiento para el profesorado, pero se constituyen en referentes nacionales para la enseñanza de la disciplina en cuanto contenidos, objetivos, estructura curricular y evaluación.

### **2.1.1. La Educación Física en el currículo escolar.**

Los cambios y transformaciones que se han producido a nivel social, económico y político con la globalización, son muy importantes a la hora de hablar o reflexionar de la educación y la Educación Física, ya que ellos afectan a las nuevas condiciones culturales, intereses y necesidades de los adolescentes y la población en general (Pozo, 1996). Como se ha podido ver, las sociedades han venido evolucionando y transformándose de manera acelerada y el mundo se puede decir, está colapsando, sin embargo, se viene trabajando y ganando en la convicción de que la educación y la Educación Física, son elementos claves para enfrentar los nuevos retos y lograr un mejor bienestar de la comunidad (Delors, 1996; Giménez, 2003; Gutiérrez, 1995, 2003). Según Alonso (2010),

La educación obligatoria ha de tener como objetivo conseguir que prácticamente el cien por cien de los jóvenes salgan de la escuela convertidos en personas cultas y solidarias, con capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, con interés por la lectura, por las manifestaciones artísticas, por los avances científicos. En definitiva, deberíamos aspirar a que la escuela cree ciudadanos participativos y responsables y trabajadores innovadores. (p. 375)

La educación, como un factor fundamental de los procesos de desarrollo cultural, económico, científico, social y de desarrollo humano, contribuye determinantemente al mejoramiento de la calidad de vida de la población (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004; Savater, 1997). La educación secundaria ocupa así, un lugar fundamental en la construcción de los futuros ciudadanos; le corresponde a la escuela, y a la enseñanza secundaria en particular, asumir la responsabilidad de tomar el hilo conductor, que oriente y guíe propuestas contextualizadas a las necesidades, expectativas y exigencias de la sociedad; “es en la escuela que se puede y debe desarrollar lo esencial de los aprendizajes, la educación y formación de los alumnos” (Brandão, 2002, p.13).

En este sentido, las instituciones educativas de secundaria, deben de ser capaces de propiciar espacios de aprendizaje participativos, estimulantes y democráticos; orientados en propuestas que surjan de la concertación de toda la comunidad educativa, proyectos que tengan presente los intereses y necesidades de la comunidad, los avances científicos de la asignatura y la profesión en interacción con otras áreas del conocimiento (Uribe, 2010). La educación secundaria, como parte de la educación obligatoria debe acentuar las competencias básicas, lo cual exige orientar los aprendizajes para conseguir que el estudiantado desarrolle diversas formas de actuación y adquiera la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas (Álvarez, Rivera, Lara & Álvarez, 2008).

La educación secundaria por medio de sus asignaturas obligatorias o grupos de áreas: a) ciencias naturales y educación ambiental; b) ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; c) educación artística; d) educación ética y en valores humanos; e) educación religiosa; f)

humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; g) tecnología e informática; y h) Educación Física, recreación y deporte (Colombia, Ley 115, 1994); deben contribuir a la formación de las personas, por medio de cada uno de sus procesos educativos, es decir, la escuela y el currículo como institución de socialización (como ya indicaron Freire, 1997; Guttman, 2001; Paredes & Ribera, 2006).

La atención privilegiada y en muchas ocasiones exagerada, dada por la sociedad en general a otras materias curriculares como: lengua materna, matemáticas, ciencias naturales y otras consideradas más científicas (Eisner, 1987; Figueiredo et al., 2008; Goodlad, 1984), hacen que asignaturas como la Educación Física, sean percibidas como no académicas (Carr, 1978; Contreras, González, Rodríguez & Carrasco, 2003; Devís, 2000b; Sáenz-López, 1999); lo que se traduce en menos tiempo en el horario escolar para su orientación, e inadecuados o insuficientes recursos didácticos, físicos y humanos (Contreras et al. 2003; Tannehill, Roman, O'Sullivan, England & Rosenberg, 1994). Al contrario de otras asignaturas, la Educación Física no ha sido objeto de la misma presión y escrutinio social, así como no se han solicitado a los profesionales del área, las mismas responsabilidades sobre lo que está aprendiendo el estudiantado en las escuelas (Carreiro da Costa, 2009). El tiempo del programa atribuido a la Educación Física, o es insuficiente, o fue reducido con el objetivo de imputar más tiempo a otras áreas de aprendizaje supuestamente consideradas esenciales o más importantes para la formación del estudiantado, atendiendo el desafío que tienen que enfrentar en un mundo de cambios acelerados (Carreiro da Costa, 2010).

Según Kirk (1990) uno de los puntos más importantes para los profesionales de la Educación Física es el estatus educativo y el carácter antiacadémico de la asignatura dentro del contexto escolar; son cuestiones que presentan lo que nosotros podemos lograr en el proceso escolar y dar valor a la supervivencia de la asignatura. Para Contreras et al. (2003), la Educación Física no tiene la relevancia social y académica que pretende el profesorado del área, en este sentido el alumnado no tiene una concepción positiva de la asignatura. Por lo anterior dicen los autores, la Educación Física corre el riesgo de desaparecer del currículo escolar, debido al bajo status social otorgado.

En este sentido, Stroot (1994a) a partir de su estudio, identificó algunos factores que influyen en las condiciones de trabajo de los educadores físicos, entre los cuales define la cultura organizacional de la escuela. Las experiencias de maestros demuestran la falta de prestigio del área, la poca o insuficiente interacción con el profesorado de otras asignaturas, rectores o directores de las escuelas, las normas políticas del tiempo de clase, la comparación o clasificación de la Educación Física con otras asignaturas como matemáticas, en suma, factores que influyen de manera negativa en la capacidad de ser buenos maestros: "Factores contextuales en el lugar de trabajo pueden mejorar o inhibir la capacidad del profesorado para hacer su trabajo" (Stroot, 1994b, p. 342).

Es así, que la Educación Física y el profesorado de Educación Física, en la mayoría de casos, viven cotidianamente en sus instituciones al margen del desarrollo curricular y de las decisiones que se toman en la vida escolar, se siente una marginalidad del área y de los profesores, que se refleja en la insatisfacción y desmotivación hacia los objetivos de la asignatura, su trabajo y en la relevancia social y académica del área; según Stroot (1994a), aspectos como los antes mencionados, ejercen una poderosa influencia sobre el profesorado y la enseñanza de la Educación Física en el contexto escolar (López-Pastor, 2006).

Se puede decir, que las administraciones educativas y gubernamentales, también han ayudado a la marginalización de la asignatura, al prestar solo atención a las competencias de las áreas académicas, que son evaluadas a nivel nacional e internacional y por medio de las cuales se valoran y clasifican los diferentes sistemas educativos (Eisner, 1987; Brandão, 2002); “está omisión y desinterés de las autoridades gubernamentales debe ser interpretada desafortunadamente como un indicador más de la poca relevancia política y social que se da a la Educación Física” (Carreiro da Costa, 2009, p. 13). Se presta mayor atención al dominio que tradicionalmente han ejercido las asignaturas o áreas académicas consideradas fuertes, en detrimento de otras de carácter práctico, y los supuestos que conceden más valor al conocimiento teórico que al práctico (Devís, 2000b; Vicente, 2012).

En este sentido, también nos dicen O'Connor y MacDonald (2002), que la falta de presión para mejorar la Educación Física y la falta de desafíos educativos, es una razón por la cual algunos profesores y profesoras buscan autoestima y el cambio hacia otras áreas o asignaturas. Según Carreiro da Costa (2010) y Eisner (1987), cabría preguntar o confrontar a políticos, gestores y profesorado de otras asignaturas, si reducir el tiempo de la Educación Física escolar mejora los resultados del estudiantado en los exámenes de esas asignaturas consideradas más importantes o fuertes.

Según Ardoy, Fernández-Rodríguez, Jiménez-Pavón, Castillo y Ortega (2014) el número de clases de Educación Física no compromete el rendimiento cognitivo y el rendimiento académico del estudiantado, por el contrario, plantean por medio de los resultados de su estudio, que el aumento del número de horas y la intensidad de la práctica por semana tiene un efecto positivo en el rendimiento cognitivo y académico del estudiantado. En este mismo sentido, Donnelly y Lambourne (2011); Esteban-Cornejo et al. (2014); Fox, Barr-Anderson, Neumark-Sztainer y Wall (2010); Sibley y Etnier (2003) y Trudeau y Shephard (2008); indicaron asociaciones positivas entre la práctica de la actividad física y el rendimiento académico, la cual puede mejorar el promedio de las calificaciones, la concentración, la memoria y el comportamiento en el aula de clase, y agregan que el tiempo de la asignatura de Educación Física no afecta el rendimiento académico del estudiantado.

Cuando calculamos el tiempo dedicado a determinados campos de estudio en el nivel de la escuela elemental, observamos que, por término

medio, del 75% al 80% del tiempo de la instrucción formal se dedica a las tres actividades básicas: lectura, escritura y aritmética. Si como se afirma, las escuelas han sido tan ineficientes para enseñar a los niños a leer, escribir y calcular cuando dedican a ello tanto tiempo, cabe preguntarse si deberían dedicar aún más tiempo a lo que han hecho tan mal. ¿No es éste uno de esos casos en los que se malgasta dinero tratando de recuperar pérdidas? ¿A caso es posible mejorar la calidad de la educación prosiguiendo con lo que ya se ha revelado como inefectivo? (Eisner, 1987, p. 35)

El legado o idea de Educación Física, que con el tiempo se ha mostrado en el sistema educativo, también ha influenciado en la marginalización y legitimidad del área como generadora de aprendizajes (Devis, 2000b; González, 2009). Es así que Figueiredo et al. (2008), consideran que la cultura escolar, los modos de subjetivar la Educación Física como componente curricular en la educación básica y la cultura docente, constituyen elementos fundamentales para entender y comprender la función de la Educación Física en la dinámica curricular; esta cuestión es algo que se ha dado a lo largo del tiempo en el contexto escolar. En general, la Educación Física es vista como la parte formal de las actividades extracurriculares en los planes de estudios, o como algo no importante dentro del propio currículo escolar (O'Connor & MacDonald, 2002; Taborda de Oliveira, 2012; Vicente, 2012). La Educación Física mantiene un descrédito o una menor importancia respecto a otras asignaturas no instrumentalizadas (Jones & Cheethan, 2001).

La baja consideración que se le atribuyó a la Educación Física en el ámbito universitario (Sparkes, Templin & Schempp, 1993) y la formación que en ocasiones es brindada por las universidades o escuelas de formación del profesorado de Educación Física, son factores que han contribuido a la reproducción social; formación que se fundamenta en muchas ocasiones en prácticas tecnocráticas que reducen al profesorado en meros transmisores de ese conocimiento sobre la Educación Física (Muros, 2006; Tinning, 1996). Agrega la autora “desde ese rol, los educadores, por una parte, perpetúan y legitiman los “regímenes de verdad” existentes, y por otra, mantienen esa percepción de bajo estatus pseudoprofesional de la Educación Física” (Muros, 2006, sp). En este sentido, encontramos que:

No podemos dejar de tener en cuenta que la mayoría de profesores que habitan la escuela ha sido socializada en un modo determinado de pensar y de actuar, cuyo basamento no es otro que la experiencia vivida como alumno de ayer, la tradición recibida, que transmite y refuerza normas y criterios asumidos de un modo acrítico, y a la que hoy se adhiere o en la que se integra. (Álvarez, 2001, p. 41)

Lo anterior se puede decir, es lo que Lamour (1991) llamó *las marcas de la educación*, dice entonces, que la educación tiene la virtud de socializarnos, transmitir valores y conceptos, marcados por la fuerza de la costumbre, inmovilizando cualquier cuestionamiento; teniendo luego un problema para

salirse de esos comportamientos aprendidos y asimilados durante la escuela. Para Taborda de Oliveira (2012), no es difícil reconocer el peso de las tradiciones e influencias en la construcción de la Educación Física en nuestro contexto latinoamericano.

Por eso, “Se ha documentado que las prácticas docentes permanecen atadas a modelos obsoletos que aportan, por un lado, escaso aprendizaje del estudiante, y por otro, escaso reconocimiento de las contribuciones formativas que la asignatura ofrece” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 15). Es decir, desde las instituciones educativas, se aconseja que las asignaturas que no se consideran con peso en la formación de las personas, no deberían aparecer en el currículo educativo. En este sentido, nos dice Stroot (1994a) que los profesionales deben de tener en cuenta las realidades contextuales de las escuelas de hoy y no predicar la retórica idealista del pasado; es decir, hoy no se puede considerar una sola forma de lenguaje, una sola forma de enseñar, de llegar al aprendizaje en Educación Física, como en muchas ocasiones se consideró en el pasado; ya que son discursos de la Educación Física en esencia orientados por los juegos competitivos, la diferenciación de las capacidades de las personas, y la victoria los que orientan la práctica (Evans et al., 1996; Taborda de Oliveira, 2012; Vicente, 2012).

La crisis epistemológica del área, instaurada desde la década de 1980, se caracteriza como un factor crítico para la identidad del profesorado (Devís, 2000b; González, 2009), en cuanto cuestiona las bases de sustentación de la asignatura en los espacios de trabajo, reflejándose en la cotidianidad escolar (Rodrigues & Figueiredo, 2011). Según Devís (2000b, p.15): “estas fricciones entre tendencias profesionales diversas y, a menudo, enfrentadas por intereses y filosofías distintas, tuvieron consecuencias importantes para la Educación Física y la profesión en su conjunto”.

En este sentido, las corrientes más tradicionales de la Educación Física, que ven sus aportes solo en el entrenamiento de las capacidades físicas, el juego y el desarrollo de técnicas deportivas, son las que se han arraigado en la formación de los profesionales y por ende en la cultura escolar (Contreras, 2001); esto hace que se vea la Educación Física como una asignatura poco relevante en el proceso educativo por parte de la comunidad educativa (Figueiredo et al., 2008), como anteriormente ya fue planteado. “El carácter trivial y de juego asociado a las actividades físicas sigue siendo un elemento que influye negativamente en el aumento del estatus educativo de la Educación Física” (Devís, 2000b, p. 17). En este sentido, el deporte ha tenido una tradición como ámbito particular de las clases acomodadas (ver por ejemplo, Elias y Dunning, 1992; Veblen, 2008), y esta misma perspectiva se sigue observando en Educación Física:

Aunque la Educación Física ha formado parte de la mayoría de los currícula escolares a lo largo de la historia, las razones de su permanencia han sido raramente educativas. Por el contrario, han estado muy vinculadas a la preparación militar para la guerra; a la



transmisión de valores “burgueses” como la conformidad, el auto-sacrificio, la gratificación respetuosa, el carácter y la masculinidad; y al servicio de la nacionalismo y el control social a través del fomento de la obediencia a la autoridad, del servilismo, y de una aceptación del “orden natural” de la sociedad. (Kirk, 1990, p. 58)

A lo anterior se le puede añadir, que es en las universidades o escuelas donde el profesorado adquiere y mantiene los valores, la sensibilidad, las habilidades y los conocimientos que se consideran ideales para la enseñanza de la Educación Física; si estas perspectivas no son modificadas tienden a perpetuarse (Begov & Kurz, 1974; Stroot & Willianson, 1993). Así pues, Carreiro da Costa, Pestana, Carvalho y Dinis (1994) en su estudio, plantean que algunos profesores sustentan que la idea y lo principal de la Educación Física, no es ser un área de aprendizaje, pero sí de entrenamiento y recreación.

En este sentido, nos dice Figueiredo (2010) que sin desconsiderar las diferentes y diversas formas como los profesores han interpretado el concepto de Educación Física escolar, se puede decir, en síntesis, que ese dilema epistemológico del área ha motivado a otra configuración de identidad; en contraposición de que la Educación Física ocupa, en nuestro medio, la posición de principal promotora de salud. Relacionada apenas con el aspecto biológico, existe otra forma de construcción de conocimiento en Educación Física como área multidisciplinar, que aborda las actividades corporales en sus dimensiones culturales, sociales y biológicas, extrapolando la salud, se asocia entonces con las producciones culturales y sociales (Barbero, 2007).

De todos estos comentarios, se deduce que la Educación Física se ha caracterizado por la falta de consenso sobre sus objetivos, finalidades, objeto de estudio, misión, contenidos, conceptos, y procedimientos, que deben ser parte de los programas de formación de sus profesionales. Según Carreiro da Costa (2009), esta disparidad ha promovido perspectivas y orientaciones que impiden o hacen difícil llegar a acuerdos sobre cuestiones en nuestro campo. A saber: “¿qué finalidades debe perseguir la Educación Física en el contexto escolar?; ¿qué conocimientos, valores, actitudes y capacidades deben presentar los alumnos en el final de una determinada fase de su escolaridad?; ¿qué es una enseñanza de calidad en Educación Física?” (Carreiro da Costa, 2009, p. 14).

A lo anterior se le puede sumar, que los programas de Educación Física en la enseñanza secundaria, están básicamente, por no decir solamente, centrados en el deporte (Fernández-Balboa, 1993b; González, 2009; Taborda de Oliveira, 2012), y en otros casos a la salud (Delgado & Tercedor, 2002; Generelo, Julián, Soler & Zaragoza, 2004). El deporte, en muchos de los casos, no es adaptado a las personas, sino al contrario las personas adaptadas al deporte (Blázquez, 1998; Giménez, 2000), y una salud solo entendida desde su componente biológico (Cañada & Cañada, 2013); currículos inadecuados y descontextualizados a las necesidades de la sociedad. Es decir, no tiene en

cuenta la equidad de género, el desarrollo del estudiante, la discapacidad, las nuevas tecnologías, entre otros factores que hacen parte de la escuela actual (Fernández-Balboa, 1993a; Taborda de Oliveira, 2012); influenciando de forma desfavorable la actitud y creencias de los estudiantes hacia la Educación Física y sus contenidos (Carlson, 1995).

Es así, que se encuentra en algunos estudios (Fonseca, Marinho, Alves, Oliveira, y Fagundes, 2011; Koca, Hiilya y Demirhan, 2005; Tannehill y Zakrajsek, 1993), que el alumnado percibe la clase de Educación Física como una asignatura fácil de aprobar, con pocos desafíos y sus objetivos son los de la recreación, el entrenamiento y el cambio de rutina de las demás asignaturas escolares. Se podría afirmar según Fernández-Balboa (1999) que “la Educación Física en la escuela secundaria no tiene demasiado impacto en lo que a educación se refiere” (p.15), sin embargo otros estudiantes perciben la Educación Física como un factor positivo en la vida cotidiana fuera del centro escolar y para su vida adulta (Gaviria, 2012; J.L. Hernández et al., 2007; Kawashima, 2008; Murcia & Jaramillo, 2005).

También Moreno y Hellín (2006); Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1996) y Ramírez (2009), argumentan que muchos jóvenes, actualmente, perciben la Educación Física como una materia de interés para ellos, destacando objetivos y contenidos relacionados con la salud, la educación y la formación de valores y actitudes. Además, dicen que la clase les permite expresarse en todas sus dimensiones, ayudando a mejorar su personalidad, las relaciones sociales y a tener un mayor conocimiento sobre sí mismo. La Educación Física, es la materia responsable de generar y consolidar hábitos saludables de práctica continuada de actividad física de forma autónoma como gran finalidad (Veiga & Martínez, 2008). El alumnado de 16 años abandona la enseñanza obligatoria y todavía le queda mucha vida por delante. Por eso González (2009) plantea, que es muy importante que el estudiante sea capaz de interpretar lo que hace, por qué lo hace y cómo debe hacerlo cuando hace actividades físicas.

Es así, que la Educación Física como un área o asignatura más del sistema educativo, es un referente y fundamento de las actuaciones presentes y futuras para la promoción de la actividad física, la salud, la recreación y el deporte; lo cual permite la integración de diferentes propuestas fuera del horario escolar y da la oportunidad para hacer posible mejores estilos de vida de los ciudadanos (Carranza et al., 2009).

En este sentido, Evans et al. (1996) plantean que se trata en esencia de la clase como un sitio de discurso, de relaciones sociales y de símbolos; un espacio de subjetividades y prácticas que se convierten luego en capital cultural de la sociedad. Bailey (2006) nos dice que la Educación Física, puede generar beneficios en el desarrollo de las personas a nivel psicológico, los estilos de vida, afectivos, sociales y cognitivos, por ello la necesidad de la investigación y evaluación de programas educativos y deportivos, que ayuden a comprender la naturaleza de estas contribuciones de la Educación Física.

Se necesita entonces, pensar de forma diferente acerca de lo que se enseña en nombre de la Educación Física, ya que lo que se ha hecho en la escuela no ha dado resultado (Brandão, 2002); la Educación Física escolar precisa de aceptar que perdió prestigio y vitalidad, que las formulaciones tradicionales acerca de su función, son hoy de difícil justificación y no encuentran resonancia positiva en el desarrollo cultural (Arboleda & Gaviria, 2009; Brandão, 2002).

Igualmente, Stroot y Willianson (1993) sugieren que investigadores y profesores examinen sus propios valores, los valores perpetuados en los contextos escolares y los valores que posee la sociedad, para determinar cómo los investigadores y el profesorado podrían convertirse en profesionales reflexivos para comprender y mejorar la práctica de la Educación Física. Lo anterior es importante, si se tiene presente que es el profesorado un elemento de primer orden en la concreción del proceso del currículo (Gimeno, 1988), puesto que es el profesorado el que debe planear, desarrollar y evaluar el currículo en la escuela.

### **2.1.2. Orientaciones curriculares en Educación Física.**

El currículo es considerado simplemente como la planeación y organización de lo que debe ser enseñado y aprendido (Kemmis, 1988), es así, que podríamos decir, que el currículo no es más que la definición y puesta en práctica de una teoría pedagógica, “el currículo es el mediador entre teoría y realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza” (Flórez, 1998, p. 5). Según J.L. Hernández (2004), el currículo “es la forma de poner de manifiesto las intenciones educativas de un grupo social determinado” (p. 57). Añade el autor, que dichas intenciones se hacen explícitas al responder interrogantes como: qué se debe enseñar, cómo y cuándo debe de ser enseñado.

Para Neira y Nunes (2009), “el currículo es la manera por la cual las instituciones escolares transmiten la cultura de una sociedad; es el contenido vivo de la experiencia escolar” (p. 57). El currículo registra todo lo que sucede en la institución educativa, es su norte y se construye en el hacer educativo, es intencionado, poseedor de sentido y significado; el currículo es el mediador entre el proyecto educativo y el proyecto histórico social de la comunidad (Álvarez & González, 2002; Annarino, Cowell, & Hazelton, 1986; Cornall, 1986). “La escuela en general o un determinado nivel educativo o tipo de educación, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva hacia la cultura, que se concreta, precisamente, en el *curriculum* que transmite” (Gimeno, 1988, p. 18). Según Contreras (2001),

El *currículum* no es una realidad abstracta que podamos separar de la práctica, sino que por el contrario la teoría curricular se elabora sobre la práctica al tiempo que la condiciona. Así concebido el *currículum* es un

continuum que va desde la retórica de las declaraciones, los propósitos y las ideas, hasta la práctica. (p. 22)

Arnold (1991) se refiere al currículo como “todas aquellas actividades planificadas de una escuela, realizadas de una manera tanto formal como informal, y que se estimulan y emprenden teniendo en cuenta los intereses y el bienestar de los alumnos” (p. 143).

En la Ley General de Educación de Colombia (Congreso de la Republica de Colombia, 1994), el currículo es entendido en su artículo 76 como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p. 17)

Podríamos pensar según esta definición, que el curriculum está más enfocado a lo que Gimeno denomina *expresión formal y material* del proyecto educativo desde el punto de vista de la organización y estructuración de un programa; esta concepción ha sido la más generalizada en el ámbito educativo.

Tradicionalmente el currículo, se asume como un proceso de toma de decisiones en el que normalmente el profesorado tiene muy poco que aportar, ya que su planificación educativa es dirigida y orientada por el Estado, el cual tiene la responsabilidad de proponer las políticas que orientan al mismo. Esto es lo que Gimeno (1988) denomina currículo prescrito “expresa el contenido base de la ordenación del sistema, estableciendo la secuencia de progreso por la escolaridad y por las especialidades que lo componen” (p. 134).

En muchas ocasiones, se considera que la intención manifestada en estas propuestas curriculares a enseñar, difieren bastante de lo que realmente se termina ejecutando en la realidad escolar (Alonso, 2010); el currículo en el papel es orientador de la práctica educativa, ayuda a disminuir la incertidumbre acerca de los elementos y agentes que intervienen en el proceso, pero nunca es la realidad en sí misma (Gimeno & Pérez, 2008). “Creo que nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas” (Stenhouse, 1984, p. 27).

En este sentido, el currículo es complejo y dinámico, no es simplemente un plan de estudios, estructurado por asignaturas o materias, por grados, horarios, requisitos que normalizan la enseñanza. El currículo es más bien un curso de acción, simbólico y con significado para profesorado y estudiantado, visible en palabras, imágenes, sonidos, dinámicas, juegos o lo que fuere (Flores, Salguero & Márquez, 2008). “el curriculum, en este sentido, puede concebirse como un mecanismo modificador de la mente, un medio de cambiarla” (Eisner, 2002, p. 45).

El currículo escolar es planeado y organizado para desarrollar una serie de aprendizajes definidos para el alumnado; la práctica y la literatura nos muestran la existencia de variadas teorías y orientaciones curriculares de la Educación Física: higiénica, militar, gimnástica, psicomotricista, deportivista, expresiva, integracionista, motricidad humana, salud, juego y recreación (Arnold, et al. 1985; Barbero, 2007; Castañer & Camerino, 1996; Moreno & Cachón, 2001; Osorio & Guerrero, 2013; Trigo, 1999, 2000; Zagalaz, 2001; Zagalaz, Prat & Gómez, 2009). Partiendo de estos elementos, se han estructurado diversos sistemas, modelos educativos, y prácticas sociales con relación a la Educación Física, asuntos que en su generalidad y particularidad se han constituido en las bases para el surgimiento, origen y desarrollo de las escuelas, corrientes o tendencias dominantes de la Educación Física en un momento o período dado. En este sentido nos dice Barbero (2007) “cada una de las corrientes tiende a *narrar* el cuerpo de un modo peculiar lo que, en un sentido amplio, implica una cultura corporal diferente que se plasma en la búsqueda y desarrollo intencional, mediante la intervención educativa, de capitales distintos” (p. 32).

Estas concepciones de la Educación Física son construcciones colectivas e individuales, marcadas por la propia historia de la actividad físico-deportiva y por las circunstancias en que los actuales profesores y profesoras han sido socializados en el conocimiento del área, tanto a través de sus propias vivencias escolares de la Educación Física, como de los procesos de formación como docentes (J.L. Hernández & Velázquez, 1996, p.53).

Cada sociedad, cada hombre, en cada época, posee su propia cultura corporal, la cual cambia de acuerdo a los parámetros ideológicos, técnico-económicos, sociales y culturales; así mismo, prácticas corporales tradicionales se han adaptado a la nueva sociedad, sin perder su identidad, se puede distinguir entre estas la actividad física escolar, la Educación Física, el deporte competitivo, la actividad física recreativa, etc., cada una se desarrolla a partir de su finalidad (Fraile, 2004a).

Esta interacción con los distintos aspectos de la vida humana, hace compleja una sola definición o delimitación de la Educación Física, sin embargo, los diferentes estudios, reflexiones y prácticas, permiten que se identifiquen algunas tendencias, en relación a las prácticas dentro de la escuela; no de manera pura y aislada, sino con interacciones en la práctica educativa; “no hay práctica escolar sin que en ella se manifiesta una determinada concepción de Educación Física, sea de carácter explícito o implícito” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2002, p.15).

Las corrientes o concepciones que actualmente se dan sobre la Educación Física, emergen apoyadas en los valores y funciones de la actividad física y deportiva que han predominado tradicionalmente. En efecto, la Educación Física ha adquirido significados según el concepto de cuerpo, las concepciones filosófica del mundo y del ser humano dominantes, en un

momento histórico determinado (Rey & Trigo, 2000; Uribe, 2010); “desde una perspectiva social y constructivista, el concepto de cuerpo es construido socialmente” (Prat & Gómez, 2012, p. 20). Todas las finalidades o propósitos que se han atribuido a la actividad física a lo largo de la historia, han ido formando una concepción acorde a las intenciones educativas dominantes en cada época y lugar (J.L. Hernández & Velázquez, 1996; Prat & Gómez, 2012).

Por ejemplo, el deporte en la escuela puede tener diferentes significados como contenido dentro de las clases de Educación Física: educativo, el cual llega a todo el estudiantado y busca crear o conseguir hábitos saludables; como actividad extraescolar, el cual puede ser solo para unos pocos, o beneficio de la institución educativa; o como forma de inclusión de valores sociales y culturales (Castejón, 2010; Devís, 2000; Devís & Peiró, 1992).

En la actualidad, existen diferentes corrientes, racionalidades y prácticas de la Educación Física, que se diferencian principalmente por el valor y significado que se le otorga a sus objetivos y finalidades, a sus contenidos de aprendizaje, y sus métodos, los cuales respaldan la actividad docente en la cotidianidad escolar. De lo anterior, la importancia que el maestro conozca de manera explícita la concepción, racionalidad o paradigma pedagógico, con lo cual diseña y orienta su enseñanza (López, Monjas & Pérez, 2003), ya que es muy probable que lo que está realizando, sea la reproducción de un modelo pedagógico tradicional, mezclando también elementos importantes para el proceso, pero sin una intención y concientización de lo que se hace (Carr, 1990). “Es importante ser conscientes de dichas relaciones para poder avanzar en la puesta en práctica de una EF que gane en coherencia entre lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos; entre la fundamentación teórica y su desarrollo práctico” (López & Gea, 2010, p. 247).

Para Habermas (1987) en el planteamiento de su teoría de la acción comunicativa, “la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento” (p. 24). En este sentido, Habermas (1987) repiensa las formas de racionalidad. Una tiene que ver con la racionalidad técnica-instrumental y la otra su propuesta de racionalidad comunicativa.

La racionalidad instrumental de una acción se mide por la eficacia en la planificación del empleo de medios para fines dados; la racionalidad electiva de una acción se mide por la corrección del cálculo de los fines para valores articulados con precisión y para medios y condiciones de contorno dados; y la racionalidad normativa de una acción se mide por la fuerza sistematizadora y unificante y por la capacidad de penetración que tienen los patrones de valor y los principios que subyacen a las preferencias de acción. (Habermas, 1987, p. 233)

Dentro de esta racionalidad, Tyler (1973) fue uno de los primeros en tener la creencia de que la planificación era el medio más eficaz para alcanzar

los objetivos que el currículo pretendía que lograra el estudiantado; se refiere en su reflexión a los problemas inherentes a la preparación de los programas de enseñanza desde el punto de vista del alumnado, mediante el examen de sus objetivos, funciones y estructuras, para obtener un esquema racional de sus interacciones. Sin embargo, este modelo “tyleriano” ha sido criticado por entender que los objetivos y cómo se implementan supone una práctica controlada, un desarrollo técnico, sin que los beneficiarios del propio currículo puedan acceder a otras cosa que no sea lo planificado (Cordero & García, 2004).

Para Kemmis (1988) la educación por objetivos planteado por el estado, la normalización de la enseñanza y el contenido del currículo por objetivos, favoreció la generación de la teoría técnica del curriculum. Según el autor, vale destacar que “para muchos profesores, éstos son los únicos tipos de teorías de *curriculum* que les han sido enseñados: teorías de enseñanza y aprendizaje, teorías de “masas” y teorías de desarrollo curricular” (p. 50).

Por otra parte, Stenhouse (1984) plantea que “la formulación de un inventario de objetivos conductuales no ayuda mucho respecto a los medios para alcanzarlos” (p. 131). En este sentido, Stenhouse (1984) propone el modelo de proceso del desarrollo del currículo; este es básicamente un modelo crítico, no evaluador, su propósito principal no es el examen; lo que persigue es la comprensión, más que aprobar o exámenes; es un modelo que “plantea problemas en cuanto a la confirmación o evaluación de la labor del estudiante, que puede presentar problemas en la práctica” (p. 139) y va unido al perfeccionamiento constante del profesorado y de su investigación en el proceso del aula.

La educación, naturalmente, no es una actividad teórica, sino una actividad práctica que tienen que ver con la tarea general de desarrollar las mentes de los alumnos mediante los procesos de enseñar y aprender... la educación es parecida a las prácticas teóricas en cuanto es una actividad intencional conscientemente realizada, que solamente puede ser entendida por referencia a la estructura de pensamiento, en términos de lo cual, sus practicantes dan sentido a lo que están haciendo y a lo que es lo que están tratando de realizar. (Carr, 1990, p. 46)

Así mismo, para Habermas (1987) es necesario de otra racionalidad que fomente la emancipación del sujeto, una que permita la comunicación, la conversación y el intercambio de opiniones, plantea así el concepto de racionalidad comunicativa, la cual

...posee connotaciones que en última instancia se remonta a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la

intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas. (Habermas, 1987, p. 27)

El razonamiento práctico no es instrumental..., por el contrario, el razonamiento práctico se requiere cuando los fines y los medios permanecen abiertos..., de modo más general, el razonamiento práctico se requiere cuando las personas han de decidir el curso adecuado y juicioso de la acción al enfrentarse a situaciones sociales complejas que han de ser “vivas”. (Kemmis, 1988, p. 64)

En esta misma línea Giroux (1990) otorga al concepto de racionalidad una doble concepción, en primer lugar, se refiere a “un conjunto de supuestos y prácticas que hacen que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y ajenas” (p. 43) y por otro lado, se refiere a “los intereses que definen y cualifican el modo en que cada uno vive y afronta los problemas que se le presentan en la experiencia viva” (p. 43).

En este sentido, la racionalidad está determinada por el uso del conocimiento adquirido, lo que en esta investigación se traduce al conjunto de conocimientos y prácticas que permiten identificar las formas de pensar y concebir el currículo de Educación Física en la escuela.

Según Carr (1981) la diferencia principal entre el conocimiento teórico y práctico,

...es que si al primero le interesa el descubrimiento de verdades adecuadamente respaldadas por la razón y confirmadas por la experiencia, el segundo se interesa por la ejecución de propósitos de acción, efectuados de una manera racional y confirmado por un grado razonable de éxito. (p. 60)

Por lo que se refiere a la Educación Física, Tinning (1996) utiliza el término discurso, para referirse a un patrón recurrente en el lenguaje en torno a un fenómeno, que muestra la realidad de una determinada forma. Para el autor, con el discurso se representa una visión del mundo. En este sentido, Tinning (1996) plantea dos discursos en el campo del movimiento humano: el discurso del rendimiento y el discurso de la participación. *El discurso del rendimiento* tiene como objetivo es incrementar el rendimiento, su discurso está dirigido al modo en que el rendimiento puede mejorarse.

El lenguaje del discurso del rendimiento gira en torno a la selección, el entrenamiento, la exclusión, la supervivencia del más fuerte, la competición, y a expresiones como “el punto más alto”, “sin dolor no hay ganancia”, “umbrales de cargas de trabajo”, “progresión en las sobrecargas”, etc. (Tinning, 1996, p. 125)

*El discurso de la participación*, tiene que ver con los discursos que sustentan la orientación y las finalidades que practica el profesorado de Educación Física en las instituciones educativas, en la práctica con los adultos



mayores, las personas en situación de discapacidad y otras poblaciones especiales. Su misión es motivar y aumentar la participación en la cultura del movimiento humano. “El lenguaje de los discursos de la participación versa en torno a la inclusión, la igualdad, el compromiso, el disfrute, la justicia social, la asistencia, la cooperación, el movimiento, etc.” (Tinning, 1996, p. 125).

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores López et al. (2003) y López y Gea (2010) consideran dos formas de entender la Educación Física: a) la Educación Física orientada al rendimiento (racionalidad técnica), y b) la Educación Física orientada a la educación y participación (racionalidad práctica). Para el discurso del marco teórico, precisamente me baso en estas dos racionalidades que expongo a continuación.

#### ***2.1.2.1. Racionalidad técnica y Educación Física: el discurso deportivo y de la actividad física.***

Esta racionalidad técnica surge de las ciencias naturales y especialmente del positivismo, donde la medición, la “objetividad”, la fiabilidad y la cuantificación son los principios más importantes para conocer los fenómenos (Kemmis, 1988; López, et al., 2003). Este tipo de pensamiento científico, pretende dar respuesta a los problemas humanos, incluidos los problemas de la educación, aplicando un modelo técnico centrado en el control y la productividad. Según Eisner (1987) es la promesa de la técnica, se refiere a la técnica pedagógica, esta pedagogía esta interesada especialmente en poner los medios para controlar y medir la conducta del estudiantado (Stenhouse, 1984).

Según J.L. Hernández (2004), este modelo “plantea la educación como un medio para el logro de los fines conductuales a conseguir en los alumnos partiendo de su definición en el currículum” (p. 42). Esta racionalidad fue de gran importancia para las sociedades industrializadas, ya que se centra en la socialización y preparación para el trabajo, fundamentada en el perfeccionamiento del rendimiento, del logro de objetivos, o del control; en esta racionalidad se mantiene una visión no problemática de la toma de decisiones, solo hay una alternativa y visualiza o “caracteriza al hombre como máquina, pasivo y dócil” (Lawn & Barton, 2008, p. 241).

Este modelo técnico o positivista, tiene como su objetivo principal la transmisión y almacenamiento de datos, información y conocimientos; ha partido de que el profesorado es quien sabe y el estudiantado quien no sabe, por lo tanto, el profesorado tiene la obligación de enseñarle al estudiantado todo cuanto él y la escuela consideran que debe aprender; el papel del alumnado es el de memorizar y repetir las respuestas; el profesorado es un simple ejecutor de un programa ya establecido por expertos (J.L. Hernández, 2004).

Esta educación se centra en una clara definición de objetivos y se utiliza a los contenidos y las materias para la consecución de esos objetivos; se vigila

la docencia asegurando que se “enseñen” los contenidos programados y que el profesor sea “exigente” al evaluar la capacidad del estudiante para repetir, utilizar y crear nuevas combinaciones de ideas sobre las bases que se quiso transmitir (Gimeno 1985; Eisner, 2008).

Se argumenta que los objetivos educativos necesitan ser claramente especificados, por tres razones, al menos: Primero, porque proponen las metas hacia las que se dirige el currículo. Segundo, porque una vez establecidas claramente, facilitan la selección y organización del contenido. Tercero, porque una vez especificados en términos de comportamiento y contenido, hacen posible evaluar los resultados del currículo. (Eisner, 2008, p. 257)

Ruiz, Moreno y Rodríguez (1997), plantean que este tipo de enseñanza va a ser un tipo de enseñanza no activa, donde la participación del estudiantado queda claramente ensombrecida por la figura del profesorado; siempre se busca la respuesta colectiva del grupo de clase, despreciándose las diferencias individuales existentes, para satisfacer un único programa, objetivo y nivel de enseñanza marcado de antemano por el educador.

Esta visión de la enseñanza va en contra de la principal función de la educación; para reproducir una sociedad de clases, donde los beneficios y sufrimientos se comparten muy desigualmente entre toda la sociedad (Bigelow, 1990). “Todas las teorías técnicas del *curriculum* en general: tienden a excluir las cuestiones fundamentales de la educación y el *curriculum*” (Kemmis, 1988, p. 63). La pedagogía por objetivos, se convierte en una “educación reproductora en lugar de servir a un proyecto educativo liberador de energías, dinamizador del progreso individual y social, estímulo de la participación activa del ciudadano en el mundo que le rodea” (Gimeno, 1985, p. 136).

Vale la pena decir, que existen varias limitaciones respecto a la teoría del currículo, referidas a las funciones de los objetivos educativos que deben cumplir según Eisner (2008), en este sentido resalta “el carácter complejo y dinámico de la instrucción, obteniéndose resultados demasiado numerosos para ser pre-especificados en términos de comportamiento y contenido (p. 260). Otro punto crítico que resalta el autor en la teoría relativa a los objetivos “es que no ha sido tomada en cuenta la relación particular que se establece entre la materia que se enseña y el grado en el que los objetivos educativos pueden predecirse o especificarse” (p. 261). Y por último dice “que la teoría del currículo que ve a los objetivos educacionales como <<estándares>> mediante los que medir el rendimiento educativo, pasa por alto otros tipos de logros que no pueden medirse” (p. 262).

En este sentido, Stenhouse (1984) plantea dos objeciones a dicho modelo por objetivos, a) que confunde la naturaleza del conocimiento, y b) que confunde la naturaleza del proceso por el que se perfecciona la práctica. Dice el autor, que la finalidad es el rendimiento, es decir, un comportamiento que se

ve expresado en un objetivo conductual; en la instrucción lo adecuado y usado es la retentiva.

Los métodos en esta racionalidad se basan fundamentalmente en el mando directo y la asignación de tareas (ver por ejemplo, Mosston, 1978; Mosston & Ashworth, 1993; Sánchez, 1984). Según López et al. (2003), casi siempre se reduce la metodología al uso de los estilos de enseñanza. En esta concepción tradicional, la evaluación se constituye en un instrumento de reproducción y control social que permite determinar cuánto ha aprendido el alumnado (Díaz, 2005). Se puede asemejar a un proceso tecnológico, a un asunto técnico que requiere medida y tabulación, esta evaluación se convierte “en instrumento de selección, clasificación, jerarquización, control y poder” (López, 1999, p. 91).

De ahí que, dos de los aspectos importantes de este enfoque sean comunicar al estudiantado sobre los resultados obtenidos en sus exámenes y que será calificado sobre la base del resultado obtenido con respecto a un nivel determinado (Stenhouse, 1984). En relación a lo anterior, la evaluación en esta racionalidad busca la objetividad, y en la Educación Física se utiliza para ello en muchas ocasiones los test de condición física y habilidad motriz y deportiva, buscando que el alumnado ejecute o repita los ejercicios y técnicas concretas (López et al., 2003; López & Gea, 2010).

Esta perspectiva curricular, también se le conoce como pedagogía por objetivos (Gimeno, 1985), o programación por objetivos; “concibe la enseñanza como una tecnología, como un conjunto de técnicas que conducen a un fin preestablecido” (López et al., 2003, p. 59). El currículo se basa en una serie de programaciones en torno a objetivos; con lo cual se quiere controlar, de manera experimental a la persona que aprende, su desarrollo y predecir lo que se espera de él como estudiante (Álvarez, 2001).

Según Gimeno (1985), la misión primordial de este modelo “no es proporcionar un esquema para sistematizar el conocimiento pedagógico y plantear interrogantes en orden de mejorarlo, sino que pretende ante todo servir de instrumento eficaz para diseñar la enseñanza. Su función es más de orden técnico que de carácter científico” (p. 64).

Un currículo diseñado desde esta perspectiva, está interesado básicamente en los procedimientos (medios) implicados en la construcción del programa y en los resultados del aprendizaje del alumnado (o productos) (Álvarez, 2001; Kirk, 1990). Es decir, “no le interesa el conocer, sino el actuar” (Gimeno, 1985, p. 65).

La Educación Física no es ajena a la influencia de estas racionalidades educativas; las prácticas se vinculan a un determinado modelo de Educación Física (Tinning, 1996) y en consecuencia, todo el proceso educativo debe ser coherente con estas concepciones (Pila, 1978, 1985). Es así, que una Educación Física basada en una racionalidad técnica, suele mostrar un

discurso próximo al modelo físico-deportivo de rendimiento, como una concepción curricular por objetivos (Devís, 2000b; Giménez, 1999; López et al., 2003; López & Gea, 2010; Tinning, 1996). Según Devís (2000b), esta racionalidad técnica ha ejercido de manera importante la forma de construir o desarrollar el conocimiento profesional y las relaciones entre la investigación, la educación y la práctica (Castejón, Giménez, Jiménez y López, 2013). “Se trata del proceder racional caracterizado por la sistematización, la especialización, la categorización y la estandarización del conocimiento que entiende los problemas como simples problemas instrumentales y aislados del contexto donde aparecen” (Devís, 2000b).

Las principales finalidades de la Educación Física en esta racionalidad técnica,

serían el desarrollo de la condición física y habilidad motriz de alumnado y la selección y desarrollo de talentos deportivos. Sus criterios de valor están basados en los resultados y rendimientos físicos obtenidos. Es propia de posiciones dualistas, bien desde un planteamiento instrumental del cuerpo o bien desde planteamientos puramente físicos y motrices, que tienden a entender los contenidos procedimentales como “lo nuestro”. En este enfoque, los contenidos más trabajados son: la condición física y las habilidades deportivas, habitualmente aplicando sistemas de entrenamiento deportivo. (López & Gea, 2010, p. 247)

Dice J.L. Hernández (2004) que la Educación Física desde este modelo, condiciona o deja de lado propósitos como los valores de cooperación, igualdad, solidaridad, autonomía, entre otros, que pueden ser parte del desarrollo del currículo de Educación Física. Añade que este modelo se definió casi exclusivamente, en el desarrollo de capacidades físicas, también ha construido una imagen mecanicista del cuerpo, en el cuál sobresale el desarrollo de la condición física orientada al desarrollo físico como único fin en sí mismo. “Podemos decir, entonces, que la Educación Física se reduciría a un mero adiestramiento y siempre en conexión con logros cuantificables” (Devís, 2000b, p. 31).

El currículo de Educación Física desde esta visión, no responde a las necesidades actuales de la comunidad educativa, promueve la desigualdad y la segregación del género femenino, excluye de la práctica a los menos capaces o con menores condiciones físicas y técnicas, entre otros aspectos de la vida en sociedad (Fernández-Balboa, 1993a; Gómez, Gámez & Martínez, 2011; Soler, 2009). Según Fernández-Balboa (1993b), los conceptos sociales ocultos dentro de los modelos curriculares tradicionales, lo que hacen es reforzar y perpetuar la idea hegemónica de los intereses de los grupos privilegiados; considerando que la Educación Física, es enseñada de una forma tradicional y sin ser reflexionada de forma crítica por la mayoría es aceptada, para luego no ser capaz de eliminar e identificar las desigualdades e injusticias que en ella ocurren.

En este sentido, nos dice Fernández-Balboa (1999), el profesorado de Educación Física por lo general “no enseñan nuevos conceptos, sino que se limitan a pasar lista, organizar actividades y dejar a los alumnos que se recreen. Consecuentemente, poco se aprende. Las clases suelen consistir en una serie de actividades recreativas a elegir” (p. 69). Respecto al estudiantado dice el autor, muchas veces llegan con cierto recelo, cinismo, pereza y ansiedad a la clase, preguntándose por qué han de estar ahí, algunos no quieren mostrar su torpeza, o ser eliminados constantemente de los juegos y actividades. “Trata al sujeto que aprende como receptor pasivo que acepta y acumula información” (Álvarez, 2001, p. 29). Estos pueden ser algunas características que lleven a pensar la necesidad de revisar el significado de esa enseñanza tradicional en la escuela y en la Educación Física.

Como alternativa a este modelo tradicional y hegemónico, basado en la selección, organización y evaluación de los contenidos a transmitir y solo preocupado por el desarrollo técnico y mecánico de las capacidades de las personas, los trabajos de Castejón et al. (2013); Fernández-Balboa (1993a, 1993b, 1995, 1999); Fraile (2004b); López (2005); López et al. (2006); López et al. (2002); Moreno (2007) y Pascual (2002), ayudan a tomar conciencia al profesorado de Educación Física sobre su práctica docente, cuestionando el paradigma dominante.

La práctica de la Educación Física en la enseñanza secundaria, refleja la prevalencia de un currículo tradicional y hegemónico, orientado considerablemente por el deporte competitivo (Kirk, 2001; Tinning, 1996), la actividad física y la condición física, dando privilegio a las técnicas deportivas, capacidades físicas (López & Gea, 2010), y en especial a los deportes de equipo. Se ha sabido que el área ha estado ligada o relacionada con la expansión del deporte moderno, por esta razón ha cumplido con tres funciones principales según Fernández-Balboa (2001): (a) el fomento de la salud, las habilidades y destrezas motrices para una mejora calidad de vida; (b) la preparación de un cuerpo fuerte y disciplinado; y (c) el acondicionamiento del trabajador para un mejor rendimiento laboral.

En este sentido, J.L. Hernández y Velázquez, 1996; Zagalaz, 2001; Zagalaz et al., 2001; también señalan que en la Educación Física secundaria, las prácticas que han tenido mayor influencia dentro del currículo escolar son: el deporte, la actividad física y la expresión corporal. Pero ¿de qué deporte, actividad física y salud se habla en una Educación Física con racionalidad técnica? y ¿de qué deporte, actividad física y salud se habla en la racionalidad práctica?; de allí que a continuación se expondrá algunos de los conceptos sobre estas prácticas, ya que también son los más utilizados en la Educación Física secundaria en la institución educativa, donde se llevó a cabo la investigación.

Sin embargo, se debe de considerar otras prácticas como la expresión corporal y las actividades en el medio natural, que aún siendo poca su aplicación en la educación secundaria en el contexto antioqueño, son

importantes mencionarlas como contenidos de la Educación Física. La Educación Física, puede por medio de la expresión corporal desarrollar conceptos, procedimientos y actitudes que no son tan sencillos, como el conocimiento de propio cuerpo, las relaciones sociales, aceptación del otro, la autoestima, la comunicación, la participación, etc.; puede convertirse así, en un importante medio para potenciar las capacidades humanas del individuo y los colectivos (Castillo & Rebollo, 2009). La expresión corporal es otra vía de intervención en lo que respecta a la formación en valores, a través de ella se fomenta el intercambio de opiniones, juicios y perspectivas ante la vida y ante la sociedad, donde todas las personas pueden expresarse con libertad y respeto y propicia experiencias con otras personas (Learreta, Ruano, & Sierra, 2006). En este sentido, la expresión corporal facilita la práctica de metodologías indagativas, explorativas, cognitivas, que tanto deseamos en el proceso educativo.

En lo que respecta a las actividades en el medio natural, se puede decir que como contenido, busca realidades fuera de esa rutina de rapidez y hábitos de vida poco saludables, el explorar nuevos espacios como la naturaleza se convierten en un importante recurso educativo donde se puede potenciar capacidades humanas y el desarrollo motor del estudiantado, es así que Santos y Martínez (2008), plantean múltiples posibilidades de las actividades en el medio natural como contenido de la Educación Física, entre las que se destacan: favorecer la socialización, la creación de hábitos saludables, la adaptación a entornos no conocidos, la posibilidad de aprender haciendo, la autonomía, la autosuperación, conocer y respetar el medio natural.

Con respecto a la concepción del deporte en la Educación Física, se puede decir, que tradicionalmente, en la enseñanza del deporte como contenido de la asignatura de Educación Física, ha predominado la creencia en el profesorado, que para que el alumnado pueda jugar un partido de cualquier deporte debían previamente conseguir un nivel de habilidad técnica. Es decir, se ha enseñado primero las habilidades necesarias para el juego de manera aislada, se ha entrenado de manera sistemática y se organizan las sesiones de esas habilidades técnicas para ser aplicadas en situación de juego, en muchas ocasiones sin ser comprendidas por las personas (Giménez, 2013).

En esta concepción tradicional y técnica, el deporte y la iniciación deportiva son entendidos como la práctica o preparación metódica y especializada en un deporte; practicado con la intención de vencer a un adversario o de superarse a sí mismo (Blázquez, 1998). Dentro de este enfoque, caben todas aquellas actividades físicas sujetas a reglamento y que se practican en competición de forma individual o colectiva, siendo ésta la característica más importante; es esta concepción entendida como “el conjunto de certámenes, eventos y torneos, cuyo objetivo primordial es lograr un nivel técnico calificado. Su manejo corresponde a los organismos que conforman la estructura del deporte asociado” (Congreso de la Republica de Colombia, 1995).

En este sentido, los fundamentos que se han propuesto para la enseñanza de este deporte, han considerado como elementos imprescindibles el juego, el aprendizaje de la técnica, el desarrollo del pensamiento táctico, la progresión secuencial de ejercicios y juegos con prevalencia técnica, táctica o sus combinaciones, y secuencias de acciones (Castejón, Giménez, Jiménez & López, 2013; Devís, 2000b; Giménez, 1999; Uribe & Gaviria, 2010).

Para Giménez (1999, 2010), los principios didácticos que se resaltan en el deporte tradicional son: su incidencia fundamental sobre la técnica individual, la organización rígida de la sesión y el control total por el profesor, la competición como fin y objetivo de la práctica deportiva, la utilización de actividades analíticas, el volumen de trabajo y el número de repeticiones son las claves.

Según Devís (2000b), esta perspectiva deportiva ... se apoya en el desarrollo de habilidades físicas, cuyo foco de atención es el deportista de élite y los alumnos/as más capacitados de las clases y su fin es el de formar exitosos equipos deportivos escolares. Es una perspectiva que se asienta en el entrenamiento, la racionalidad técnica y el rendimiento y que posee un escaso educativo. (p. 17)

A este respecto, Delgado (1991; 1993); Giménez (1999) y Sánchez (1984), destacan dos técnicas de enseñanza fundamentales en la puesta en práctica de esta forma de entender el deporte: *la instrucción directa*, en ella el profesorado demuestra y ejecuta la forma correcta de realizar el gesto técnico, el estudiantado reproduce el gesto y el profesorado corrige la ejecución del alumnado y da unos resultados; *la búsqueda o indagación*, se caracteriza porque el profesorado es quien induce la actividad y el gesto que deben de realizar el alumnado, es el profesorado quien da las normas o pautas para ser llevadas a cabo; se debe de presentar de forma adecuada la situación a explorar y dar opciones en función de las respuestas que se esperan de las personas.

Tanto en una T.E. como en la otra se pretende la utilización del pensamiento convergente. En la instrucción directa todas las pautas e informaciones dadas por el profesor apuntan a una sola respuesta, el modelo, que es dado por él mismo. Sin embargo, mediante indagación, el profesor diseña una estrategia sutil para que el alumno llegue a la respuesta que previamente él dispuso. (Giménez, 2013, p. 66)

Esta forma de enseñar y de transmitir al estudiantado la información más importante, las habilidades y estrategias que se requiere en los diferentes juegos, se ha llevado a cabo en esta visión del deporte mediante dos grandes modelos de enseñanza: el modelo técnico o tradicional y el modelo táctico (Avella, Maldonado & Ramos, 2015; Blázquez 1986, 1998; Devís, 2000b; Graça & Olivera, 1995; Giménez, 1999, 2005, 2013; Lasierra & Lavega, 1993). Según Castejón et al. (2013) y Giménez (2013), ambos modelos presentan importantes similitudes a la hora de poner en práctica sus técnicas de

enseñanza.

Según Blázquez (1998) y Valenzuela (2005) estos modelos han recibido diferentes términos o conceptualizaciones desde los cuales se puede abordar la enseñanza deportiva; el modelo tradicional por ejemplo ha recibido el nombre de método analítico, método pasivo, método mecanicista, método directivo, método intuitivo, y método asociacionista; en el caso del método táctico se han utilizado términos como: método global, método sintético, pedagogía de situaciones, pedagogía del descubrimiento, pedagogía exploratoria, método estructuralista, método comprensivo, sistemático, indirecto, deporte educativo y modelo de proceso.

Con referencia al *modelo técnico y la instrucción directa*, Giménez (2013) plantea que en este modelo el alumnado tiene un papel pasivo, ya que el objetivo principal es el resultado eficaz o el dominio de las diferentes habilidades técnicas por parte de la persona en el juego; por lo cuál el mando directo o la instrucción directa se usan para la transmisión de la información. Se trata de una enseñanza donde el protagonista es el profesorado, es él, el encargado de suministrar toda la información a las personas, es mero ejecutor, con cualificación técnica (Contreras, 2001). En este sentido Devís (2000b) plantea:

Esta forma de enseñar/entrenar los juegos deportivos presenta importantes limitaciones ya que no tiene en cuenta ciertos factores característicos de los juegos deportivos, como son la complejidad, la adaptabilidad y la incertidumbre. Tampoco tiene en cuenta la naturaleza del conocimiento que se emplea en estas actividades, puesto que las aísla del contexto y la práctica real de juego. Esta aproximación técnica de la enseñanza deportiva olvida, o relega a la mínima expresión, las características más preciadas de un juego deportivo y propio de la racionalidad humana: los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en y sobre la acción y la capacidad de imaginación y de creatividad. (p. 32)

Blázquez (1998) por su parte crítica la poca importancia que se le da a los intereses de las personas, en este sentido no resulta tan divertido como los practicantes lo esperaban, perdiendo o debilitando su motivación hacia la práctica deportiva; el carácter analítico lleva a una pérdida de contacto con el contexto global y real del juego. Giménez (2005) señala que este modelo tradicional y técnico se ha establecido en muchas ocasiones como un método eficaz desde una mirada competitiva y de rendimiento deportivo, sin embargo presenta debilidades o dificultades desde una perspectiva educativa.

Según Contreras (2013) y Giménez (2013), el *modelo táctico y la enseñanza mediante la búsqueda*, apoyado en la teoría constructivista (Kirk, 2005; López-Ros, 2013), busca o trata que la persona construya el conocimiento en su relación e interacción con el medio; se procede de lo general a lo particular, de lo complejo a lo simple; tiene prevalencia por el



proceso. Este modelo intenta “ampliar el campo de vivencias y experiencias sobre situaciones pedagógicas próximas que inciten al principiante a interpretar y desenvolverse en entornos diferentes” (Hernández, 2000, p. 157).

Este modelo toma como referencia la iniciación común en varios deportes y se fundamentan en la base de estructuras técnicas, tácticas, espaciales y de interacción de comunicación similares (Blázquez, 1998; Giménez, 2013; Hernández, 2000). En estos modelos se asume que se presenta la transferencia horizontal o transversal en el aprendizaje de los juegos con características similares entre sí, e igualmente se presenta una transferencia vertical en el sentido de que se pasa de juegos simples y reducidos a situaciones de mayores niveles de complejidad hasta llegar a la práctica del deporte adulto, presentándose la asimilación de los principios técnicos y tácticos (Avella et al., 2015; Contreras, De la Torre & Velázquez, 2001; Giménez, 2013; Hernández, 2000; Uribe & Gaviria, 2010). Entre estos modelos sobresalen los estructurales y los comprensivos (Blázquez, 1986, 1998; Devís & Peiró, 1992; Hernández, 2000; Lasiera & Lavega, 1993; Uribe & Gaviria, 2010). En este sentido se proponen trabajos y reflexiones apoyados en la transferencia y el análisis estructural y funcional de los deportes, se identificaron algunos principios tácticos de ataque y defensa en los juegos de invasión (Giménez, 2013). “No todos los deportes son iguales y exigen, por tanto, comportamientos y conductas motrices diferenciadas en función de su estructura funcional” (Hernández, 2000, p. 157). “Sólo desde el conocimiento de la lógica de cada especialidad deportiva es posible diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje apropiadas, de ahí su importancia” (Castejón et al., 2013, p. 24).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede entender la iniciación deportiva como,

...el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional. (Hernández, 2000, p. 12)

En este sentido Blázquez (1998) dice que la iniciación deportiva es el proceso por medio del cual los niños y las niñas, comienzan a desempeñarse en la práctica del deporte, es el momento en el que toman contacto con el juego deportivo en sí; “es el periodo en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes” (p. 19). Considerando la iniciación deportiva desde estos enfoques de competición, Hernández (2000) manifiesta:

...es el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional... Un individuo está iniciado en un deporte,

cuando, tras un proceso de aprendizaje, adquiere los patrones básicos requeridos para la situación motriz específica y por la especialidad de un deporte, de manera tal que además de conocer sus reglas y comportamientos estratégicos motores fundamentales, sabe ejecutar sus técnicas, moverse en el espacio deportivo consentido del tiempo, de las acciones y de las situaciones, sabiendo leer e interpretar las comunicaciones motrices emitidas por el resto de los participantes en el desarrollo de las acciones motrices. (p. 12)

En este sentido, nos dice Sánchez (1984, p. 173) “no consideramos a un individuo iniciado hasta que no es capaz de tener una operatividad básica, sobre el conjunto global de la actividad deportiva, en la situación real de juego o competición”. Estos últimos autores, muestran un interés por la ampliación del repertorio motriz, y así construir una base estructural, la cual sea un punto de apoyo para el aprendizaje de habilidades y destrezas específicas con mayor rapidez, economía y funcionalidad. En este sentido, Ruiz y Sánchez (1997) entienden la iniciación deportiva como:

Un proceso que puede presentarse en edades o momentos de la vida y es comprendida como una etapa en la cual la persona toma contacto con el mundo de los deportes con la intención de construir las bases que conducen al perfeccionamiento y la optimización de la competencia. (p. 20)

De las conceptualizaciones se deriva que el deporte envuelve ejercicio físico, competición, desafío, esfuerzo, lucha, estrategia y táctica, técnica, reglas, clasificaciones, rendimiento, entrenamiento, fuerza, destreza, medición, tiempo, espacio, etc. Aspectos que se han vivido siempre en el deporte (Pires, 1998). Según Devís (2000b), el hecho de que el deporte actualmente no sea un proceso exclusivamente educativo y sea llevado en diferentes contextos, con diferentes objetivos y métodos, hace que su introducción en la escuela se haga igual o similar del deporte de adultos, del deporte de élite y del deporte espectáculo, imprimiendo en sus prácticas objetivos estrictamente deportivos y no educativos. Para este último autor, se trata de una forma de enseñanza que posee importantes deficiencias, entre las que se destacan las siguientes:

1. Normalmente, se ofrece al alumnado los deportes fuertemente arraigados socialmente que, en muchos casos, ya conocen antes de verlos en las clases de Educación Física.
2. Los alumnos y alumnas avanzados aprenden el deporte fuera del contexto escolar y con anterioridad a las clases de Educación Física; por el contrario, dentro de las clases de dedican a afianzar un conjunto de técnicas inflexibles que reducen la capacidad de decisión.
3. Aquéllos y aquéllas menos capacitados, o que no conocen el deporte en cuestión, no suelen tener éxito en la adquisición de un adecuado nivel de ejecución técnica: están condenados a repetir

movimientos estereotipados que pueden producir o reafirmar su aversión a la clase de Educación Física.

4. Se estimula la formación de personas dependientes del profesor/a.
5. Se emplea mucho tiempo en la enseñanza de la técnica y nunca se llega al juego deportivo.
6. Existe escasa transferencia del aprendizaje técnico a la situación real de juego.
7. En una clase de enseñanza de la técnica existe muy poca actividad física y el alumno se aburre.
8. El alumno no comprende el juego deportivo lo suficiente como para capacitarlo a conocer todas las posibilidades que les ofrece.
9. No se forman espectadores y practicantes críticos en un mundo donde el deporte es una importante forma de entretenimiento y ocio. (Devís, 2000b, p. 20)

Según Contreras (2006), aquel deporte que comenzó con una clara vocación educativa en las *public schools*, hoy conforma un fenómeno social de grandes dimensiones y el cual es objeto de múltiples interpretaciones.

El deporte entendido de esta forma, no es otra cosa, que el deporte moderno, mediatizado por intereses materiales, su finalidad es utilitaria, con intereses con fines políticos, económicos y productivos; una antítesis del juego personal, el cual se realiza por placer y disfrute (García, 2006).

En consecuencia, el deporte tiene la función de legitimización del orden establecido; el deporte contribuye a la estabilización del sistema existente; el deporte es la aplicación práctica de la ideología de la coexistencia pacífica entre estados de regímenes sociales diferentes; el deporte se presenta como una preparación de la fuerza de trabajo para el trabajo capitalista; el deporte es un poderoso factor de represión sexual; y el deporte es un medio de reclutamiento y militarización de la juventud (Brohm, 1993).

En este sentido, Velázquez (2001) dice:

...el deporte, lejos de ser una práctica inocente, repleta de beneficios y virtudes de distinta índole, y neutra desde un punto de vista ideológico, constituye un sistema complejo, que, entre otras cosas, contribuye a producir y reproducir ideología, sirve para satisfacer intereses de distinto tipo de forma más o menos encubierta, e incide de diversos modos y en mayor o menor medida en las vidas de muchas personas. (p. 79)

Atendiendo a lo que se ha ido manifestando, una enseñanza del deporte en un currículo técnico, deriva en una formación partidista y no ofrece los objetivos educativos necesarios para todo el alumnado. La práctica deportiva desde este enfoque según Cecchini (2008), deja interrogantes y preocupaciones, acerca de lo que el deporte puede brindar a la formación moral y de valores dentro del contexto escolar; ya que la práctica de ciertos tipos de deportes pueden generar efectos perjudiciales en la formación moral y

los niveles de agresividad en los estudiantes; según el autor la práctica del deporte no se realiza en unas determinadas condiciones, puede desarrollar valores no deseables como la agresividad, la exclusión, el desprecio, la obsesión por la victoria a cualquier precio, etc.

Es así que se han venido realizando diferentes estudios en iniciación deportiva desde otras miradas o formas de plantear la enseñanza del deporte y desde otros modelos que buscan reforzar el componente formativo de la enseñanza del deporte y lo sitúan en una noción de formación deportiva (ver Castejón et al., 2013). Esta propuesta o enfoque de enseñanza del deporte defiende una formación de todas las dimensiones de la persona en los aprendizajes deportivos, tratando de fusionar la competencia deportiva con la formación de valores en los practicantes.

Ya no es posible entender el deporte como un conjunto de destrezas que hay que aprender de forma inevitablemente mecánica para poder participar. Es necesario que los estudiantes, los jugadores, los participantes, se presenten con algo más que el músculo. Deben ser considerados como personas globalmente, incluyendo todos los aspectos que configuran su personalidad. (Castejón et al., 2013, p. 16)

Vale la pena decir, que desde un punto de vista educativo, hay que tener presente que cuando se desee fomentar, afianzar o modificar determinadas actitudes, se debe de incidir en todo: cognitivo, afectivo, y conductual. Según Castejón y López (2002); Castejón et al. (2013) y Gaviria y Castejón (2013), la Educación Física no es solo movimiento mecánico y el deporte no se fundamenta solo en la repetición sin sentido, no es solo competencia, no solo prima la racionalidad de la disciplina (concretamente salud y ejercitación), sino que una buena interacción entre profesorado y alumnado, y una correcta sincronía entre objetivos, contenidos, método y evaluación hacen que la Educación Física sea una disciplina que toma a la persona en todas sus dimensiones, pues implica el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer, como aspectos que contribuyen al continuo proceso de mejoramiento y emancipación de las personas. De acuerdo con lo que pretendemos investigar en el presente estudio, hemos comprobado qué conocimientos adquiere el estudiante en Educación Física, en particular sobre el deporte, cuando se sigue una racionalidad, en este caso, la enseñanza del deporte por la vía “tradicional”, o bien cuando se sigue desde una particularidad de enseñanza comprensiva, con una base de perspectiva constructivista que ofrece otra forma de entender el deporte y su práctica.

Ahora bien, la concepción de la salud dentro de esta racionalidad técnica es entendida como actividad física para la mejora de la condición física. Vale la pena decir, que los educadores físicos hemos estado influenciados en la historia por esa concepción biológica del cuerpo y el movimiento humano; el cuerpo máquina, son aspectos que se han arraigado en el área, hasta el punto de que las relaciones actividad física y salud, se han limitado casi exclusivamente a la dimensión biológica y física; de allí que el concepto más

extendido para explicarla sea como “cualquier movimiento corporal realizado con los músculos esqueléticos que lleva asociado un gasto de energía por encima del metabolismo basal” (Devís & Peiró, 2002, sp).

Para Caspersen, Powell y Christenson (1985); y Ceballos, Álvarez, Torres y Zaragoza (2009) la actividad física es toda actividad que requiere movimiento corporal producido por la musculatura esquelética, la cual lleva como resultado un gasto de energía que provee beneficios para la salud, usualmente medida en kilocalorías. En este sentido la actividad física se clasifica de diferentes formas, una de las más empleadas consiste en segmentar la actividad física en categorías que puedan ser reconocidas durante el día, como dormir, trabajar o actividades en el tiempo de libre.

Para Gutiérrez (2000) y Tercedor, Jiménez y López (1998), la actividad física se puede definir, como cualquier movimiento corporal, producido por los músculos esqueléticos, que tienen como resultado un gasto de energía, como puede comprobarse, no es diferente a lo que decían Devís y Peiró (2002) en el párrafo anterior. En este sentido, la actividad física la encontramos en todos los ámbitos de la vida cotidiana, como la escuela, el tiempo libre, el trabajo, las tareas de la casa, etc., ya que todos estos escenarios y espacios están compuestos de movimientos corporales desde la infancia hasta la vejez (Devís, 2000).

El Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos (2008) y Jones y Rikli (2000), analizando la relación entre actividad física y salud, exponen que múltiples estudios han examinado el rol de la actividad física en muchos grupos humanos, hombres, mujeres, niños, adolescentes, adultos mayores, personas con discapacidades, entre otros; mostrando que la actividad física practicada de manera regular trae muchos beneficios para la salud, entre los cuales se incluye la disminución de la muerte temprana, la reducción del riesgo de enfermedad coronaria, accidente cerebrovascular, algunos tipos de cáncer, diabetes tipo 2, HTA, colesterol total, osteoporosis, depresión entre otros; así mismo contribuye en la mejora de la condición física como la capacidad aeróbica y la fuerza muscular, también mejora la capacidad funcional, entendida como la habilidad para participar de manera segura e independiente en actividades de la vida cotidiana sin manifestar fatiga excesiva.

La actividad física en esta racionalidad, hace parte del paradigma centrado en la condición física, el cual asume que las actividades que se realicen mejoran la condición física y que la mejora de ésta lleva implícita una mejora de la salud; este paradigma asume una perspectiva de entrenamiento y rendimiento para mejorar la condición física de las personas; está relacionado con cargas, distancias, gasto energético, resultados, etc. (Devís & Peiró, 1993). Es así que en la clase de Educación Física, los contenidos son conocidos por conceptos como: tomar las pulsaciones para controlar la intensidad del ejercicio que se está realizando, hacer un buen calentamiento, información sobre hábitos saludables y los beneficios del ejercicio físico (Llamas, 2004).

Para J.L. Hernández (2004), un ejemplo de cómo la salud es valorada desde esta perspectiva, es cuando “se pretende que la Educación Física promueva un estilo de vida activo, como respuesta ante un estímulo de la información sobre la mortalidad y enfermedad a causa del estilo de vida sedentario” (p. 44); no importa que la persona comprenda qué es lo que hace y por qué lo hace, no existe una reflexión sobre la acción, sino que la persona haga actividad física porque repercute favorablemente en su salud.

Las recomendaciones que hacen las investigaciones desde este enfoque para una buena salud, son relacionadas con las condiciones de frecuencia, duración e intensidad de la práctica de actividad física; se refiere a la salud cardiopulmonar, fuerza muscular y flexibilidad, las cuales permiten una mejor movilidad con el paso de los años (Piéron, García & Ruiz, 2008). “Los estudios que adoptan una perspectiva terapéutico-preventiva se centran principalmente en analizar adaptaciones orgánicas a distintos niveles de actividad física” (Samaniego & Devís, 2004, p.158).

Igualmente Cañada y Cañada (2013) dicen:

Niveles más altos de actividad física se asocian con mejoras en los indicadores de salud. Entre los beneficios encontrados, mejora la condición física cardiorrespiratoria, la fuerza muscular y la composición corporal; favorece un mejor perfil metabólico y cardiovascular; disminuye el riesgo de enfermedades; beneficia la salud ósea y reduce los síntomas de la depresión. (p. 77)

Según Sousa (1996), desde este punto de vista, la Educación Física comprende la salud como la ausencia de enfermedad y de traumatismos, argumentado con información de la anatomía, fisiología y biomecánicos; e influenciada por el entrenamiento deportivo; se identifica con la aptitud física y los ejercicios. Añade el autor, la salud reside en “proporcionar una base de conocimiento sobre la relación entre ejercicio y salud, y en fortalecer fundamentos para la toma de decisiones personales preventivas” (p. 49). Se busca así, que enfermedades cardiovasculares no se conviertan en un problema y no aumente el peso corporal de los ciudadanos.

Se puede entender así, que la actividad física dentro del contexto escolar, es enfocada fundamentalmente en el aspecto preventivo de la salud, se busca prevenir enfermedades existentes en la población; se caracteriza por una marcada finalidad de conseguir el aumento o mejora de la condición física de los escolares, hay un predominio de la cuantitativo, de la búsqueda del rendimiento (Adams, 2009; Borrás, Vidal, Ponseti, Cantallops, & Palou, 2011; Delgado & Tercedor, 2002; Heath, Parra, Sarmiento, Andersen, Owen, Goenka, Montes, & Brownson, 2012; J.G. Ruiz, 2006).

En concordancia con los planteamientos expuestos se hace necesario el desarrollo de modelos para la salud y la actividad física, que orienten programas y proyectos, en los cuales se manifiesten de manera implícita y explícita la participación del estado, de las personas, de los colectivos sociales

como protagonistas y orientadores de todos y cada uno de los procesos que se realicen (Gaviria, 2011; Devís & Peiró, 1993, 2002).

En este sentido Gaviria (2011), Uribe, Gallo y Castro (2002) y Weinstein (1989), plantean que las propuestas que surjan desde el campo de la salud, deben ser propuestas de vida, estructuradas desde modelos educativos, orientados por principios pedagógicos que rescaten la idea de una persona protagonista, que está llamada a ejercer una función dinámica en la organización social, persona que está llamada a transformar el entorno material, y fundamentalmente el entorno social con el que interactúa, y como tal, su acción debe estar dirigida a redefinir las relaciones de trabajo, las formas y modos en que se participa en la toma de decisiones, las relaciones de dominación y las orientaciones culturales.

### ***2.1.2.2. Racionalidad práctica y Educación Física: el discurso participativo y comunicativo del deporte y la salud.***

Para comprender mejor esta racionalidad, se entenderá o acogerá la concepción de López (1999); López et al. (2003) y López y Gea (2010), el cual asume las similitudes en los discursos y prácticas entre la racionalidad crítica y la racionalidad práctica, de allí que la fusione para el análisis. Muchas de las características que se le atribuyen a la racionalidad crítica según el autor, también son compartidas por los planteamientos de la racionalidad práctica, la cual es entendida como: “la concepción de la educación como actividad con una finalidad eminentemente emancipadora; la educación como explicitación, reinterpretación y reconstrucción cultural y social; las relaciones dialécticas teoría-práctica y su interacción; y la importancia del trabajo cooperativo entre profesionales docentes” (López et al., 2003, p. 53).

Como alternativa al paradigma tradicional y a la evaluación como sinónimo de medición, surge la racionalidad práctica desde una concepción cualitativa de la educación y amparada en paradigmas interpretativos, comprensivos y fenomenológicos. El interés por el cambio de los métodos cuantitativos a los métodos cualitativos, lo que buscan son modelos de interpretación de los diferentes procesos que se dan en el aula de clase, contribuyen a un mejor marco de entendimiento de la interacción entre el profesorado, el alumnado y el conocimiento (J.L. Hernández, 2004).

Esta racionalidad está basada, por tanto, en las ciencias hermenéuticas y sus informes son informes interpretativos de la vida social, con los cuales trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de las personas y grupos, de tal forma que permite la interpretación de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales y concretas. (López et al., 2003, p. 48)

Ya decía Schwab (1969), un currículo técnico centrado solo en pretensiones teóricas, es incapaz con sus métodos y principios de contribuir

significativamente al progreso de la educación; el currículo necesita una nueva visión de sus problemas, sus fundamentos y sus métodos. Es así que el autor propone un modelo práctico-deliberativo, el cual no se centra en la explicación, sino en la capacidad para la toma de decisiones concretas en el aula. Añade el autor la necesidad de estudios que no solo sirvan de base para la teoría del proceso de enseñanza o aprendizaje, sino que es necesario ver lo que estamos haciendo y cuál es el objetivo de lo que se hace en el aula.

Desde esta racionalidad “se concibe el currículo como una toma de decisiones educativas, y al profesorado como actor del mismo (no como operario), dada la singularidad de las situaciones concretas, y sus características particulares” (López et al., 2003, p. 49). Esta tendencia busca cumplir con ese papel transformador de la cultura a partir de la formación de hombres y mujeres con competencias y habilidades para aprender a aprender, aprender haciendo, tomar decisiones, actuar adecuadamente ante el conflicto, adaptarse al cambio permanente y asumir liderazgo para la construcción de una nueva sociedad. En esta racionalidad, “quien aprende participa activamente en la adquisición y en la expresión del saber, de ahí el carácter dialéctico y temporal del conocimiento” (Álvarez, 2001, p. 30).

La relación educación-sociedad en este enfoque, es necesario entenderla como la escuela al servicio de las desigualdades sociales, por medio de oportunidades para todos, se pretende equilibrar la demanda de las necesidades sociales con la formación individual de personas educadas, se busca un equilibrio entre desarrollo personal y social (J.L. Hernández, 2004). “La educación como práctica social, y no exclusivamente individual y cognitiva, cuyos fines principales son la autonomía del individuo y su libertad” (López et al., 2003, p. 50).

Desde esta racionalidad, el estudiantado tiene la posibilidad de experimentar, participar y descubrir desde las metodologías planteadas por el profesorado, no hay una sola forma de comprender y desarrollar las tareas para llegar al aprendizaje y la evaluación se convierte en parte fundamental del proceso enseñanza y aprendizaje, y permite su comprensión, revisión y perfeccionamiento (Álvarez, 2001). Esta evaluación rescata el papel activo de los actores implicados en el proceso y la convierte en una oportunidad de diálogo y construcción colectiva, en este sentido, el estudiante recupera su voz (Díaz, 2005) y el docente deja de ser el técnico que aplica pruebas y pasa a constituirse en una persona evaluada y que reflexiona sobre su enseñanza (Gimeno, 2008).

Así pues, la educación debe ser un compromiso social, ético y personal, dejando de ser un proceso meramente metodológico, donde solo se transmiten conocimientos y contenidos sin relación con el texto social y cultural de los estudiantes; en este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje no es unidireccional, es bidireccional y recíproco, donde el profesor no es solo el trasmisor de conocimiento y el estudiante receptor, sino que el estudiante también puede aportar conocimientos, los dos son protagonistas del proceso



(Pascual, 2002).

Según López et al. (2003), desde esta racionalidad el currículo se concibe como proyecto y proceso, lo cual implica una concepción del currículo como hipótesis a contrastar en la práctica, es por medio del currículo donde se justifican y desarrollan las ideas educativas; es un currículo que constantemente se encuentra en reconstrucción y reformulación para cumplir con las necesidades que requiere el proceso educativo.

Desde este tipo de planteamientos, las principales finalidades de la EF serían: 1- el desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo motriz y corporal; 2-la creación y recreación de la cultura física; 3-propiciar experiencias motrices positivas y generar autonomía y hábitos de actividad física; 4-trabajar las implicaciones de lo motriz y lo corporal en la formación de personas libres y autónomas en una sociedad democrática. (López & Gea, 2010, p. 247)

Como se puede ver, existen otras formas de concebir una buena educación, otras formas de concebir el sujeto social; se tiene que reafirmar el ideal de una sociedad que considere como prioridad, el cumplimiento del derecho de todos los seres humanos a tener una buena vida, en la cual sean satisfechas sus necesidades vitales, sociales e históricas; en este sentido los significados deben de ser otros: igualdad, derechos sociales, ética, justicia social, ciudadanía, convivencia (Neira, 2011). En este nuevo escenario la educación y la Educación Física, deben de estar estrechamente relacionadas con la construcción de espacios democráticos, de diálogo y participación, que promuevan la formación holística del ser humano.

La Educación Física desde esta mirada o perspectiva, se interesa y preocupa por: de quién es el conocimiento, quién se beneficia con el mismo, cómo cambia con el tiempo, qué intereses lo mueven y lo patrocinan, como influye en la sociedad, cómo y para qué puede ser utilizado el conocimiento; se trata de comprender y conectar lo que conforma el área con los temas sociales; analizar las relaciones de poder en las relaciones pedagógicas, es decir, acercar al profesorado y las escuelas a perspectivas más humanas (Sparkes, 1992).

Por lo tanto, en una Educación Física crítica, el currículum debe ser percibido de forma holística; el estudiante es el principal agente de construcción del conocimiento y portador de cultura; utiliza la experiencia para reconstruir y reorganizar el conocimiento; las experiencias previas son importantes; la libertad personal es uno de los valores principales; la diversidad y el pluralismo son fines y medios; se aprecian nuevas formas de lenguaje para construir nuevos significados sobre el currículum (Fraile, 1999; López & Gea, 2010).

En este sentido Fernández-Balboa (1993a) plantea, que el rol de educador ofrece grandes oportunidades para influenciar positivamente las

vidas de los educandos, los cuales pueden ser portadores de ese conocimiento y pueden continuar consolidándolo en sus propios contextos, de allí la importancia que la labor docente, relacione la Educación Física con los aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y ecológicos, para ayudar al alumnado a comprender y divisar nuevos caminos para su vida cotidiana.

Algunas preguntas que nos debemos hacer según López et al. (2002) sobre nuestra profesión y la asignatura de Educación Física pueden ser:

¿Qué puede aportar la Educación Física en la formación de seres humanos más libres y autónomos, más felices y solidarios, más equilibrados y socialmente responsables?

¿Qué puede aportar la Educación Física para avanzar hacia una emancipación real del ser humano y los diferentes grupos sociales?

¿Qué puede aportar a la Educación Física a la construcción de un mundo más justo, solidario y humano?

¿Qué tiene/puede que decir/hacer la Educación Física ante el pisoteo sistemático de los derechos humanos más elementales: asesinatos, genocidios, mutilaciones, torturas...?

¿Qué puede aportar la Educación Física a la hora de conseguir los tres viejos valores que la revolución francesa planteó para una sociedad democrática: libertad, igualdad y fraternidad? (p. 31).

El proceso de enseñanza y aprendizaje no puede solo limitarse al qué y cómo enseñar, sino que debe de reflexionar y preocuparse por el porqué y para qué del proceso pedagógico, porque es de esta forma que se podrá potenciar las capacidades morales, éticas y políticas del estudiantado (Fernández-Balboa, 2004).

Un enfoque práctico y crítico del currículo de Educación Física, debe de ofrecer una visión diferente acerca de la salud, el deporte y el tiempo libre, promoviendo el desarrollo de conocimientos y capacidades, para la reflexión de los modelos hegemónicos de cada uno de estos conceptos, y así poder lograr una mejor calidad de vida individual y colectiva en la sociedad (J.L. Hernández, 2004). En este sentido, ¿de qué deporte, actividad física y salud se habla en una Educación Física con racionalidad práctica?

Según Devís (2000b) “una cosa parece clara, y es que los niños/as nunca hubiesen pensado y construido un deporte como han heredado de nosotros” (p. 30). Según Arnold (1991), las personas están más interesadas en experiencias que le proporcionen emoción, curiosidad y la satisfacción de otras necesidades personales para su formación.

En esta perspectiva, el deporte como tendencia dominante, ha recibido múltiples críticas por parte de teóricos innovadores por su potencialidad para transmitir valores dominantes asociados a una sociedad competitiva e individualista, dejando de lado valores como la tolerancia, el respeto, la

solidaridad, el trabajo en equipo, como pilares fundamentales de una sociedad más justa y equitativa (J.L. Hernández, 2004).

Ya en el siglo XIX Thomas Arnold, proponía al deporte una doble función formadora; el dar al cuerpo el desarrollo al que tiene derecho y además que sea una escuela de moralidad. El fin pedagógico del deporte está en el ser humano, cuya entidad está por encima de otras consideraciones, “basa su pedagogía en la libertad de acción que permite el deporte y donde la honorabilidad de los contendientes ha de existir, no como imposición, sino para la propia continuidad del método” (Solar, 2003, p.114).

No se trata pues, de educar para el deporte, como si éste fuese el coronamiento de la Educación Física, sino de educar a través del deporte... el método deportivo utiliza como centro de interés el gusto de los niños por las actividades deportivas para, a través de ellas, alcanzar una formación completa, física, viril, moral y social, y a la vez extender el gusto por estas actividades más allá de la edad escolar (Vázquez, 1989, p.80).

El deporte en esta racionalidad práctica, tiene como finalidad el contribuir al desarrollo integral del individuo, busca unas metas más educativas y pedagógicas, dejando de lado la competitividad del deporte, para centrarse en una visión global del proceso de enseñanza e iniciación, donde el protagonista del proceso educativo sea la persona. El deporte educativo, busca el desarrollo armónico y potenciar valores de los individuos (Blázquez, 1998).

El deporte desde esta visión, permite la expresión lúdica de las personas, ofrece la posibilidad de disfrute con las otras personas; también es conocido como “deporte para todos” y surge como respuesta crítica y alternativa al deporte competitivo, espectáculo, de alto rendimiento, con una propuesta de socialización, participación y desarrollo de valores que permitan la convivencia social. En este sentido nos dice Camerino (2002), que el deporte para todos son actuaciones que pretenden la socialización y participación sin ningún tipo de aspiración de competencia; los objetivos del deporte recreativo se pueden plantear entonces, dirigidos o centrados en el desarrollo de las personas en cuanto a la participación y las relaciones sociales.

El deporte se interpreta desde una perspectiva integradora y como medio, en el cual se develan elementos relacionados con el desarrollo humano. En este sentido, algunos autores expresan que el deporte atiende esencialmente al mejoramiento y combinación de las categorías básicas del movimiento, promoviendo acciones que permitan: afianzar las condiciones innatas del niño y la niña; aprovechar su energía y afán para conducirlo por el camino de la formación integral; identificar dificultades que pueda tener el niño y la niña en su desarrollo y potenciar y estimular la creatividad y la autonomía. (Comellas & Mercader, 1992; Murcia, Taborda & Ángel, 1998).

El deporte desde este enfoque, facilita muchas situaciones de interacción con los demás, y afianza el desarrollo de cualidades personales y sociales; el deporte es un espacio donde las personas pueden disfrutar de sus compañeros y adversarios, y donde el marcador debe funcionar como una herramienta para facilitar la convivencia y la educación (Ibáñez, San José & Sánchez, 2013). En este sentido, el aprendizaje del deporte en esta racionalidad, no se refiere exclusivamente a una respuesta motriz, sino que requiere de respuestas cognitivas, afectivas, sociales y motrices, para poder convertirse en una práctica educativa (Díaz & Castejón, 2011).

“La educación a través del deporte englobaría una serie de actitudes, valores, formas de vida, hábitos, formación, etc., y un sinfín de particularidades inmensas, que se deben tener presentes en sus diferentes manifestaciones”. (Romero, 2006, p. 132)

Para J.L. Hernández (2002), la relevancia y trascendencia social que tiene el deporte en la sociedad, puede ayudar a que éste sea utilizado como un instrumento que contribuya a la integración de las áreas curriculares y mejorar los beneficios que se pueden obtener con su práctica en los horarios lectivos y llevarlos a otros escenarios de la vida cotidiana de la persona, escuela, familia, entorno físico y social. En este sentido Morales, López y Rodríguez (2006), encontraron en su estudio que las personas prefieren un deporte escolar donde se impliquen y participen las familias, que en su práctica se reflexione la competición, ya que en ocasiones se generan relaciones de tensión o de agresividad y que no se le dé tanta importancia al resultado; se destaca la necesidad de hacer un deporte no excluyente y para todos.

En este sentido, nos dice (Martínez, 2008) la participación activa de las personas es fundamental en la práctica deportiva, ya que permite que se produzca aprendizajes significativos, afianza la autonomía, la formación crítica y el desarrollo integral de las personas.

De allí, la necesidad que la presentación de los juegos deportivos en la escuela, deban tener un tratamiento lúdico (Cagigal, 1981; Martínez, 2008), que potencien la participación del alumnado, evitando situaciones de discriminación que se suelen producirse por condicionamientos sociales, maduración biológica, niveles de habilidad y destreza entre los estudiantes (Castejón, 1994). Para que el deporte ofrezca posibilidades educativas, “es necesario que tenga propuestas de participación, inclusión y con incidencia en las posibilidades motrices, cognitivas y socio afectivas del alumnado” (Castejón, 2010, p. 31). Así pues, en el campo del deporte educativo, entre mayor competencia motriz se logra a través del aprendizaje del juego deportivo, mayores desarrollos formativos se consiguen en las diversas dimensiones del ser humano. (Antón & De la Cruz, 1989).

Cabría en esta parte, referirnos al concepto de educación deportiva planteado por Velázquez (2001), cuando dice que:

...la mejora de la competencia motriz adopta un carácter instrumental en tanto que ha de coadyuvar a un propósito educativo, y las decisiones que se tomen sobre la selección de actividades y las intervenciones docentes para conseguir dicha mejora estarán condicionadas, y podrán ser valoradas, por la medida en que tales actividades e intervenciones contribuyan a la formación integral de los aprendices. (p. 69)

O en la noción de formación deportiva de Castejón et al. (2013), cuando plantean que la enseñanza del deporte, debe de incluir todos los aspectos de la personalidad del deportista: los motrices, los cognitivos y los afectivo-sociales.

La formación deportiva de la que hablamos incluye los grandes ámbitos del conocimiento, pero también los procesos específicos y concretos de enseñanza-aprendizaje que culminan en lo que entendemos por una persona que se ha formado en el deporte. Esto se circunscribe a muchas y distintas posibilidades, desde el o la practicante que lo toma como una actividad de ocio, hasta la persona que puede elegir inmiscuirse en una exigencia profesional. De la misma forma, cuando hablamos de formación deportiva, lo hacemos reconociendo que el deporte es también un espectáculo, y hay que formarse para acceder a los espectáculos deportivos, no sólo con un sentido pasivo, sino crítico. Pero también para las personas que organizan el deporte y tratan de que, verdaderamente, cumpla una importante función social, y es que pueda ser practicado por el mayor número de personas sin que tenga que excluirse a nadie en dicha práctica, por ningún motivo. (Castejón et al., 2013, p. 18)

Desde esta perspectiva, a la iniciación deportiva se le dota de sentido educativo y formativo, con finalidades que pretenden que la práctica deportiva sea un medio para el desarrollo humano integral; a la iniciación deportiva se le confieren características educativas, pedagógicas y sociales, por medio de las cuales se estimulan y desarrollan diversas esferas del ser humano: afectiva, ética, cognitiva, biológica, motriz, social, erótica, productiva, política, lúdica, comunicativa, madurativa y estética (Uribe, 2010).

El deporte como parte de la Educación Física, contribuye a la consecución del equilibrio que se busca de cara a una educación integral y armónica de la persona. Además, infunde un modo de pensamiento y acción, no sólo individual sino también colectivo, y dentro del tejido social, influye en la convivencia cotidiana,teniéndose en muchos casos como una seña de identidad entre determinados grupos primarios. Igualmente el deporte como instrumento educativo es un medio para mantener o conseguir la salud física y mental, con la cual se halla en íntima relación. (Acuña, 1994, p. 468)

En este mismo sentido, Martínez (2008) y Uribe y Gaviria (2010) plantean, para que la iniciación deportiva se constituya en un dispositivo que contribuye a la promoción de la persona, sus propuestas pedagógicas de

enseñanza y aprendizaje, deben estructurarse sobre referentes que consideran la formación deportiva como proceso integral, que tenga en cuenta aspectos de las capacidades humanas desde la interacción de enfoques sociales, psicológicos, emocionales, y por su puesto, los motrices.

Por lo que se refiere a la actividad física y la salud en esta racionalidad práctica, son factores que pueden contribuir a mejorar la calidad de vida del ser humano, más allá de su relación con la enfermedad, enfatizando en el bienestar como aspecto positivo de la salud; se trata de hacer actividad física porque sí, por diversión, satisfacción, por sentirnos bien, porque nos ayuda a conocernos mejor, por el hecho de sentir una sensación especial, por estar con otras personas y con la naturaleza (Devís & Peiró, 2002; Zaragoza & Genérel, 2009).

En este sentido, la forma actual de entender la actividad física y la salud, su tratamiento, estudio y reflexión, ha dejado de ser exclusivo del ámbito médico y ha pasado a ser tema de atención multidisciplinar, donde el profesional de la Educación Física y el deporte pueden jugar un papel fundamental (Delgado & Tercedor, 2002; López-Miñarro, sf).

Por tanto, este paradigma plantea que la realización o práctica de actividad física influye en la salud, exista o no mejora de la condición física y que ésta repercuta en la salud, por la influencia del aumento de actividad física; la práctica de actividad física tiene cercanía con la práctica recreativa, autónoma y participativa en actividades motrices; lo principal entonces, son los componentes sociales y personales por los cuales se realiza la práctica de actividad física (Devís & Peiró, 1993, 2002). Dicen los autores que la actividad física no es únicamente para campeones, deportistas consumados o personas con buena condición física, sino para todos.

Para Dos Santos (sf), la actividad física como un componente esencial en el currículo de Educación Física y la escuela, debe desarrollar e intencionar actividades para la construcción de espacios o escenarios favorables para salud, estimular la alimentación saludable, elevar la autoestima en el alumnado, estimular el buen desempeño escolar, desarrollar habilidades para la vida, abordar temas como el tabaco, el alcohol y otras drogas, la sexualidad y temas relacionados a la salud reproductiva. Se dice así que una escuela o el currículo que promueve la práctica de actividad física en los miembros de su comunidad educativa, puede llegar a ser más fácil una escuela saludable, o mejor una sociedad saludable (Veiga & Martínez, 2008).

Se puede decir entonces, que la salud es el producto de la relación de la persona con la sociedad, con los medios y con el mismo, y se expresa como capacidad vital, goce, comunicación, autocrítica, crítica, autonomía, creatividad y solidaridad (Guimarães, 2009; Sousa, 1996; Uribe et al., 2002; Weinstein, 1989).

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, se puede decir que la

Educación Física tiene la capacidad de influir sobre la salud de los individuos y el colectivo por dos vías. La *primera vía*, tienen que ver con el efecto directo sobre la salud de la comunidad educativa a partir de la práctica de actividad física, la práctica de valores y aptitudes por medio de las actividades, juegos, dinámicas y actividades deportivas que se desarrollan en la clase; la *segunda vía*, tiene que ver con que la Educación Física puede tener un efecto indirecto sobre la salud en la medida que sea capaz de fomentar hábitos de actividad física, valores y hábitos de convivencia ciudadana, contribuyendo a que las personas y colectivos incorporen estos componentes en su vida cotidiana y a lo largo de la vida (Delgado & Tercedor, 2002; Devís & Beltrán, s.f.; Florence, 2000; Martínez, Romero & Delgado, 2010; Oviedo, Sánchez, Castro, Calvo, Sevilla, Iglesias, & Guerra, 2013).

El reto de superar la salud positivista, biológica o convencional, no solo radica en la posibilidad de ampliar los horizontes de la visión, sino también, en entender la actividad física como una posibilidad de formación del ser humano, que comprende el perfeccionamiento y desarrollo de todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva, social, biológica, estética, madurativa, lúdica, erótica, ética, moral, comunicativa, espiritual y motriz), puede convertirse así, en una gran portadora de desarrollo y calidad de vida de la comunidad educativa, ya que el ser humano no solo se mueve sino que se expresa (Gaviria, 2011).

Según Zaragoza y Genérela (2009) “El concepto de salud no es un estado definitivo y constante, sino más bien una peculiaridad o característica cambiante, influida por una infinidad de factores presentes y pasados, relacionados con nuestro modo de proceder y actuar, y nuestro entorno” (p. 11). Se trata de cambiar las prácticas que buscan únicamente éxito técnico, hacia el compromiso por alcanzar logro práctico, es decir, ejercer el deber y el derecho de cuidar nuestras poblaciones (Granda, 2003).

Para concluir, la figura 2, resume las ideas de la realidad actual de la Educación Física desde las dos racionalidades planteadas en el apartado.

ASPECTOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
ENFOQUE E.F. (perspectiva, discurso)	DE RENDIMIENTO	PARTICIPATIVO-EDUCATIVO
ENFOQUE CURRICULAR	Currículum por objetivos	Currículum como Proyecto y Proceso
PRINCIPALES FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desarrollo de la condición física y motriz del alumnado.</li> <li>– Selección y desarrollo de talentos deportivos.</li> <li>– Los criterios de valor están en los resultados y rendimientos obtenidos.</li> <li>– Posiciones dualistas: o bien el cuerpo como instrumento al servicio de la mente y el espíritu; o bien lo puramente físico y motriz (y por tanto lo procedimental) como “lo nuestro”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo corporal. Creación y recreación de la cultura motriz.</li> <li>– Implicaciones de lo motriz y lo corporal en la formación de personas libres y autónomas.</li> <li>– Los criterios de valor están en los procesos más que en los resultados; así como en los valores que se ponen en juego y se desarrollan.</li> <li>– Planteamientos de Educación</li> </ul>

		Integral: y enfoques de Educación Física Integral.
CONTENIDOS Y APLICACIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Condición Física y Habilidades deportivas.</li> <li>– Aplicación de los sistemas de entrenamiento deportivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Importancia de la cultura motriz del alumnado y de su grupo social de origen. Preocupación por su desarrollo motriz, y por facilitar la diversidad y experimentación de las posibilidades de actividad física.</li> <li>– Cobra especial importancia lo vivencial, la toma de conciencia motriz y corporal, lo grupal y colaborativo y lo expresivo.</li> </ul>
ORGANIZACIÓN DEL GRUPO-CLASE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por niveles (homogéneos).</li> <li>– Genera grupos de élite motriz, así como grandes bolsas de torpeza motriz y “objetores de la Educación Física”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Educación Física para “todos” (y todas) (Educación Física <i>Inclusiva y Comprensiva</i>).</li> <li>– Tiempo de trabajo individual, con el otro, y con los otros (agrupaciones heterogéneas y preocupación por la co-educación).</li> </ul>
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Más directiva, basada fundamentalmente en mando directo, lista de tareas, etc...</li> <li>– La clave parece estar en los “Estilos de Enseñanza” (en muchos casos se reduce la “metodología” aun listado sobre Estilo de Enseñanza).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fundamentalmente no directiva; más enfocada a la experimentación, la participación, la búsqueda y el descubrimiento.</li> <li>– Importancia de los Principios de Procedimiento. No se hace tanto énfasis en los Estilos de Enseñanza, porque no se ve de forma tan clara su estructura ni su separación.</li> </ul>
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Obsesión por la “objetividad”.</li> <li>– Utilización de Test de Condición Física y habilidad motriz y deportiva sobre ejecuciones técnicas concretas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se da más importancia al proceso que a los resultados. Preocupación por los procesos de desarrollo personal y grupal.</li> <li>– Metodología predominantemente cualitativa y enfocada a la mejora de los aprendizajes y procesos.</li> <li>– Participación del alumnado en la evaluación.</li> </ul>

**Figura 2. Marcos de racionalidad y Educación Física**

Fuente: López, V., Monjas, R. & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la reforma de entender y practicar la Educación Física escolar* (p. 36). Barcelona: Inde.

Por último y teniendo en cuenta lo presentado hasta aquí, indagar o conocer cuál es la orientación que se está dando a la Educación Física, permite que se identifiquen algunas tendencias con relación a las prácticas dentro de la escuela. En otras palabras, preguntarnos de qué Educación Física se está hablando en la institución educativa; cuál es el rol que el educador está asumiendo en la orientación de la Educación Física con sus estudiantes, qué



aprende el alumnado en la asignatura de Educación Física, entre otras preguntas, pueden ser de gran ayuda a la hora de implementar planes de mejoramiento al currículo escolar.

Chatoupis y Vagenas (2011), Silverman (1987) y Silverman y Manson (2003), plantean que la mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza y en la Educación Física, se han centrado en modelos técnicos y cuantitativos, donde se ha estudiado la comparación de métodos de enseñanza, los comportamientos del profesorado, el tiempo de los estudiantes en las tareas y su comportamiento, además de usar la casi siempre estadística para el análisis de la información.

Por ello parece necesario, que la investigación en Educación Física, avance en el sentido de comprender y conocer lo que los estudiantes piensan, sienten, creen y perciben acerca de la asignatura de Educación Física. Las creencias y percepciones de los estudiantes pueden ser una fuente inestimable de información y aprendizajes para el desarrollo y mejora de la Educación Física. Como plantea Ruiz (2011), toda actividad humana y lo que sucede en el contexto escolar es susceptible de mejora y de transformaciones, sin embargo, no siempre se hace con la inteligencia necesaria para que todos, puedan disfrutar de las bondades que estos espacios o actividades nos pueden brindar.

## **2.2. La investigación de la enseñanza**

De modo genérico, la enseñanza puede definirse como el intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona (Fenstermacher, 1989). En esta definición se pueden identificar cuatro aspectos fundamentales: el primer aspecto tiene que ver con alguien que tiene el conocimiento, alguien que no lo posee y un contenido a ser enseñado; un segundo aspecto tiene que ver con el intento o propósito de transmitir un contenido, aunque en muchas ocasiones no se logre; en tercer lugar, la enseñanza implica una acción intencional de quien enseña y por último, esta definición de la enseñanza es genérica y solo se detiene en los rasgos básicos y comunes a la variedad de situaciones que se designan como enseñanza (Basabe & Cols, 2007; Fenstermacher, 1989).

La enseñanza en las sociedades contemporáneas se desarrolla en instituciones sociales especializadas para cumplir dicha función. El aprendizaje de los alumnos/as tiene lugar en grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales constituyen la vida del grupo y condicionan los procesos de aprendizaje. (Pérez, 1992, p. 81-82)

En este sentido, se han desarrollado modelos de explicación de la vida en el aula; es así que en esta parte, se mostrará los antecedentes de la investigación de la enseñanza desde sus principales modelos: proceso-producto, ecológico y mediacional, haciendo énfasis en el pensamiento del estudiante y su tratamiento en la Educación Física.

### **2.2.1. Antecedentes de la investigación sobre la enseñanza.**

A lo largo del siglo XX, se produjeron una gran cantidad de investigaciones empíricas en el campo de la enseñanza, acerca de múltiples y diversos factores que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y las relaciones que se presentan entre cada uno de estos elementos (Pérez, 2008). En este sentido nos dice el autor que “la vida en el aula, y los procesos de enseñanza que tienen lugar dentro de ella, pueden caracterizarse como un complejo conjunto de variables estables y/o accidentales, que interactúan”. (p. 95). Los trabajos llevados a cabo sobre la enseñanza tenían la limitación de no recoger todos los procesos, actividades y acontecimientos que se llevan de forma simultánea en el aula de clase.

Las primeras investigaciones que se llevaron a cabo, tanto en educación, como en Educación Física, trataron acerca del perfil ideal del profesor, fundamentada en que los aprendizajes del alumnado están sujetos a la personalidad del profesor, en este sentido, se estudiaron categorías en la personalidad del profesor como: actitudes, intereses, aptitudes intelectuales, formación profesional, edad y antecedentes socioeconómicos; a través de metodologías de recolección de información, que priorizaban especialistas en el área, administradores escolares y alumnado; estos aspectos de la investigación permitían comprender y resumir el perfil ideal de un buen profesor (Henrique, 2004; Pérez, 1992; Siedentop, 2008).

Luego la investigación se traslado al método de enseñanza que el profesorado usaba en el desarrollo de sus clases; se realizaron comparaciones de diferentes métodos en las clases, con la intención de encontrar relación con los aprendizajes del alumnado, en este sentido muchos estudios fracasaron, ya que la función del profesorado, no siempre se desarrollaba conforme a su propia personalidad o los objetivos no concordaban con el método socializado por el profesorado (Siedentop, 2008); estas formas de investigar la enseñanza tuvo pocos efectos en la práctica educativa, por la forma de buscar indicadores fiables que determinaran cuál era la enseñanza de calidad, lo que llevó a resultados poco significativos, preguntas inapropiadas y técnicas poco útiles y con escasa aplicabilidad (Siedentop, 2008; Torres, 2010).

Aun así, la investigación educativa continúa su desarrollo nutrida de las más diversas corrientes de pensamiento, presentándose en este panorama una amplia red de temas a investigar que van de la pregunta por mejores procesos didácticos, hasta la vinculación de todos los actores educativos (Brophy, 2004; Darling-Hammond, 2000, 2001; Entwistle, 1998; Fenstermacher & Soltis, 1999; Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong, & Georgiou, 2009).

Siendo amplia la diversidad de clasificaciones sobre los enfoques que han marcado la investigación sobre la enseñanza, encontramos autores como Pérez (1985), que define cuatro grades paradigmas: presagio-producto, proceso-producto, mediacional centrado en el alumno, mediacional centrado en el profesor y ecológico. Este mismo autor en 1992 no los denomina paradigmas

sino “modelos sustantivos de investigación en el campo de la enseñanza” (p. 82), ya que considera que ninguno puede identificarse como un paradigma ampliamente dominante en la comunidad científica. En esta oportunidad, los presenta en tres grandes grupos: modelo proceso-producto, modelo mediacional (centrado en el profesor y centrado en el alumno) y modelo ecológico de análisis del aula (modelo Tikunoff y de Doyle).

Otra clasificación importante sobre la investigación de la enseñanza la realiza Shulman (1986), quien propone cuatro paradigmas: el proceso-producto e incluye allí el Tiempo de Aprendizaje Académico (ALT, sigla en inglés), el mediacional, el ecológico y la cognición del profesor.

Por su parte Lowyck (1986) propone que la investigación sobre la enseñanza se puede agrupar en dos grandes elementos: las aproximaciones cuantitativas y las aproximaciones cualitativas. En el primer grupo están los estudios proceso-producto, la interacción aptitud-tratamiento y la aproximación del modelo de Carroll, que propone el Tiempo de Aprendizaje Académico (ALT) ya que tienen características comunes como el “enfoque sobre las conductas de clase observables y la búsqueda de correlaciones entre las conductas del profesor y los logros del alumno” (p. 230).

En las aproximaciones cualitativas están los estudios etnográficos (ver Jackson, 2010), la crítica educativa, la aproximación a los procesos cognitivos y aproximación orientada a la acción. Todos ellos más interesados en abrir nuevas vías de estudio, que reconozcan los procesos cognitivos del profesorado y las experiencias del aula.

A continuación se presenta un poco más detallado los modelos claves y más activos en la investigación sobre la enseñanza: la investigación del proceso-producto; el modelo mediacional y el modelo ecológico. Cabe decir, que se hará un poco más de énfasis en el modelo mediacional del pensamiento del alumno, ya que lo que pretendió el estudio, fue identificar, analizar e interpretar las creencias y percepciones del alumnado sobre la asignatura de Educación Física.

### ***2.2.1.1. La investigación desde el modelo proceso-producto.***

Este modelo de investigación percibe la necesidad de considerar otras variables internas dentro del proceso, variables que influyen entre las capacidades del profesorado y el rendimiento del alumnado (Pérez, 2008). En palabras de Pérez (1992) se puede decir que “la vida del aula puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor/a cuando enseña y el rendimiento académico del alumno/a”. (p. 82)

Hasta finales de la década de los sesenta, los marcos teóricos y de investigación sobre la educación estaban dominados por lo que podemos llamar los modelos presagio-producto y proceso producto y las metodologías de investigación positivista, principalmente de tipo

experimental y estadístico. (Torres, 2010, p.11)

Los inicios de la investigación sobre la eficacia de la enseñanza, estuvo centrada en determinar los perfiles de personalidad de los profesores con éxito y determinar los métodos de enseñanza más eficaces (Siedentop, 2008; Torres, 2010), los resultados no fueron muy alentadores, por tanto, se continuó en la búsqueda de nuevos métodos que brindaran luces metodológicas y teóricas para mejorar la práctica de los docentes.

Con este objetivo, surge la observación sistemática del profesorado mientras llevan a cabo su proceso de enseñanza, en contextos reales, con escuelas y estudiantes reales. Estos sistemas de observación fueron de diversos tipos, la mayoría inspirados en el modelo Flanders (1977) (*Flanders Interaction Analysis System-FIAS*); (Para conocer algunos usos de este modelo, ver Darst, Zakrajsek & Mancini, 1989; Evans, 1970). Este sistema valoraba directamente al profesorado con categorías que evaluaban explícitamente algunos estilos educativos más que otros (Siedentop, 2008).

La diversificación de estos instrumentos de observación, permitió desde ópticas diferentes analizar la enseñanza y generar una imagen del docente eficaz, de modo que al identificarse los métodos de enseñanza que se correlacionen con el rendimiento académico del estudiantado, será cuestión de entrenar a los nuevos maestros para garantizar el éxito en la enseñanza (Pérez, 1992).

Esta investigación sobre la efectividad de la enseñanza denominada proceso-producto (Shulman, 1989), considera que el refinamiento de los instrumentos para investigar la enseñanza, es un paso determinante para conseguir medidas estables, de modo que su reproducción en las aulas garantice la eficacia de los resultados (Pérez, 1992).

El principio básico del proceso-producto es intentar definir la relación entre lo que hace el profesorado en el aula (los procesos de enseñanza) y lo que sucede a sus estudiantes (los productos del aprendizaje). En palabras de Anderson, Evertson y Brophy (1979) “la investigación en esta tradición supone que un mayor conocimiento de tales relaciones dará lugar a una mejora de la instrucción: una vez la instrucción efectiva es descrita, supuestamente pueden ser diseñados programas para promover esas prácticas efectivas” (p. 193).

La investigación de la enseñanza desde esta perspectiva, da como resultado modelos de enseñanza, interacciones en clase, formas de actuar del profesorado, procedimientos válidos para evaluar, y en general, procesos que estén asociados a la consecución de los objetivos, es decir, a una enseñanza eficaz.

Dunkin y Biddle (1974) (citados por Shulman, 1989) proponen otro modelo de investigación de la enseñanza desde el paradigma proceso-

producto el cual fue adaptado de la propuesta de Mitzel (citado por Shulman, 1989), los autores plantean cuatro variables:

Variables de presagio (características del profesor, experiencias, formación y otras propiedades que influyen sobre la conducta docente); variables de contexto (propiedades de los alumnos, de la escuela y la comunidad y del aula); variables de proceso (acciones observables de profesores y alumnos en el aula) y variables de producto (efectos inmediatos y a largo plazo de la enseñanza sobre el desarrollo del alumno en lo intelectual, lo social, lo emocional, etc.). (Shulman, 1989, p. 17)

Son precisamente estas variables las que llevan a plantear, una serie de críticas al modelo proceso-producto desde el ámbito de la investigación educativa, entre las que se destacan según Pérez (2008) las siguientes: definición unidireccional del flujo de influencia, reducción del análisis a los comportamientos observables, descontextualización del comportamiento docente, definición restrictiva de la variable productos de enseñanza, rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual, marginación de las exigencias del currículo, escasa o nula consideración a la variable estudiante como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Silverman (1987), y Silverman y Manson (2003), encontraron también que las investigaciones en la enseñanza, en su mayoría son cuantitativas y se centran en la comparación de los métodos de enseñanza, no se utiliza ninguna observación sistemática, además de utilizar casi siempre la estadística para el análisis de la información o los datos.

Según Piéron (2005a; 2005b) en la enseñanza de la Educación Física, cuatro fueron las preocupaciones o variables determinantes en las investigaciones en este modelo proceso-producto: el tiempo dedicado por el estudiantado en las actividades motoras o tareas, la retroalimentación, el clima de clase, y la gestión de la clase. Contreras et al. (2001) y Chatoupis y Vagenas (2011) plantean, que la mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza de la Educación Física se inscriben en el paradigma proceso-producto, donde los temas más estudiados son: los métodos de enseñanza, los comportamientos del profesorado y alumnado, el tiempo del alumnado en las tareas motrices; el comportamiento del profesorado y el logro del alumnado.

#### **2.2.1.2. La investigación desde el modelo ecológico.**

El modelo ecológico de la investigación de la enseñanza, concibe el aula como un espacio social donde confluyen roles, patrones de conducta, personalidades y se realizan constantes intercambios socioculturales. El modelo ecológico “se adentra en el análisis psicosocial de la red de intercambios, acciones y reacciones que constituyen la vida compleja y encubierta del aula” (Pérez, 2008, p. 134). El aula es un lugar activo, donde el profesorado llega a tener cantidad de interacciones personales diarias, en este

sentido, la investigación del aula implica necesariamente que tanto estudiantes como profesorado sean considerados como personas activas del proceso de investigación (Jackson, 2010).

Este modelo pone de relieve, la necesidad de prestar atención a las cuestiones de, cómo utilizar las habilidades de los profesores en las clases y cómo responder a las exigencias del ambiente en el aula (Doyle, 1977); rara vez se reflexiona sobre el significado de los millares de acontecimientos e interacciones que forman parte de la rutina en aula (Jackson, 2010). Este enfoque centra su mirada en la reflexión en la enseñanza y en conocer lo que se debe de observar y cuándo actuar, más que conocer simplemente lo que hay que hacer; según Doyle (1985) existen por lo menos tres rasgos comunes a la investigación sobre la comprensión de la vida en el aula:

1. Un énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más bien en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas o tablas de puntuación.
2. Un interés en la descripción de los procesos que se desarrollan en el aula, de tal manera que la conducta es observada dentro del marco de los hechos circundantes.
3. Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, por cómo los profesores y alumnos dan sentido a las realidades del aula. (p. 33)

Para Hamilton (1983) la investigación ecológica es definida por cuatro criterios: el primero y más importante es la atención a la interacción entre las personas y sus entornos, sin realizar manipulaciones en el ambiente. Segundo, considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos, en vez de aislar unos pocos factores del sistema y etiquetarlos como causa y efecto; es asumir el sistema como un todo. Tercero, considerar que la interacción de las personas y el ambiente no se presenta sólo con el entorno inmediato (la escuela, la clase), sino que influyen otros contextos como la familia, la cultura, la comunidad y el sistema económico. Y por último, asumir las actitudes y percepciones de los actores (estudiantes, profesorado, administradores, padres y otros) como datos importantes sobre la escuela y las clases, es decir, rescatar como válido lo que las personas sienten y piensan sobre lo que sucede en la escuela.

En consonancia con estas características, las investigaciones se llevan a cabo con diseños etnográficos y cualitativos, teniendo como base la necesidad de comprender los procesos o estructuras que subyacen en una determinada situación (Anacleto, 2008; Jackson, 2010). Para los investigadores, el pensamiento del alumnado se estudia mejor desde este paradigma, que desde el proceso-producto; de allí que en la tesis se trate de abarcar lo que acontece dentro del contexto escolar. En este sentido, Torres (2010) plantea que solo contemplando lo que acontece en el interior de la escuela con técnicas o instrumentos más flexibles y desde marcos que tengan en cuenta lo social, cultural, económico, y político, es cuando se puede llegar a comprender y, por

consiguiente, mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en la escuela.

La investigación en el modelo ecológico, produce un quiebre con el modelo proceso-producto, no solo en las metodologías abordadas sino el sentido mismo que le otorgan a los estudios. La intencionalidad ya no es determinar el rendimiento del estudiantado a partir de la intervención del maestro y generalizar una forma de enseñar aplicable a todos los contextos; por el contrario, se busca comprender las dinámicas propias de cada aula y entender el significado de lo que ocurre en su interior a partir de los actores, de ahí que las disciplinas de base en los estudios ecológicos, sean con frecuencia la antropología, la sociología y la lingüística (Shulman, 1989).

Según Coll, Onrubia y Mauri (2008) un análisis ecológico en el aula:

Muestra la interacción existente entre discurso y actividad, entre lo que los participantes en la interacción hacen y dicen, entre la actividad conjunta y los instrumentos mediadores de esa actividad... de ahí la necesidad de comprender las características peculiares y distintas de las aulas como contextos de actividad, y formas en que la actividad conjunta de profesores y alumnos se estructura y organiza en ellas. (p. 38)

El discurso en el aula muestra la profunda interrelación existente entre discurso y actividad, entre lo que los participantes en la interacción hacen y dicen, entre la actividad conjunta y los instrumentos mediadores de esa actividad (Carreiro da Costa & Piéron, 1990; López-Rodríguez, 2012). De ahí la necesidad, cuando nos interesamos por los procesos de influencia educativa en situaciones educativas formales, de comprender las características peculiares y distintivas de las aulas como contextos de actividad, y las formas en que la actividad conjunta de profesorado y alumnado se estructura y organiza en ellas (Stodolsky, 1991; Tharp et al., 2002).

El análisis de la enseñanza desde una perspectiva ecológica centra la atención en las interacciones entre el profesorado y el estudiantado y a la vez, analiza el contexto en que se dan esas interacciones (Díaz, 2001). “Es su intención atender a la interacción entre las personas y su entorno, asumiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso interactivo continuo, analizando el contexto del aula desde su dependencia con el marco contextual en el que está inmerso” (Rivera, sf, p. 2). Lo cual tiene implicaciones tanto para la investigación de la enseñanza como para la formación docente (Doyle, 1977).

Según Pérez (1992), son dos las vertientes más recurrentes que han constituido este modelo: el modelo semántico-contextual de Tikunoff y el modelo ecológico de Doyle. En este sentido, Jackson (1999) considera que la enseñanza es una cuestión de influencia recíproca entre profesorado y estudiantes; se debe de recordar que el docente, independiente de la parte que sea, se ve modelado por lo que ocurre en sus aulas tan directamente como sus propios estudiantes.

A pesar de su interesante propuesta y el aporte que realizó a la investigación de la enseñanza, este modelo también es susceptible de críticas como las realizadas por Shulman (1989) quien considera que la descripción detallada de determinadas acciones en el aula (como la participación o el lenguaje utilizado) hace focalizar en exceso la mirada y, por tanto, se olvidan algunos aspectos centrales de la enseñanza. Asimismo, pone en duda el rigor de algunos estudios en términos de credibilidad y validez.

En esta misma línea, Pérez (2008) critica el modelo por su excesivo análisis de lo que ocurre en el aula, olvidando la razones por las cuales esas acciones se llevan a cabo, “olvida la dimensión teleológica de toda actividad educativa” (p. 135). Este modelo no tiene presente el valor de los contenidos y las experiencias de aprendizaje del alumnado, lo que deja inconcluso su aporte.

Si bien las críticas se constituyen en oportunidades de mejora, es importante rescatar el quiebre metodológico que propuso el modelo ecológico para investigar la enseñanza, y los avances que a este respecto se han logrado realizar. Philip Jackson con su publicación “La vida en las aulas”, fue uno de los primeros investigadores en preocuparse por los testimonios del profesorado escolar y por todo lo que se presenta y transcurre en las aulas, de allí que por medio de sus estudios etnográficos, describiera a la enseñanza como actividad compleja y llena de interacciones entre las personas y el contexto que hacen parte de la vida escolar.

La investigación cualitativa en este modelo ecológico, es una alternativa al modo tradicional o cuantitativo de describir y comprender lo que sucede en el aula, en este modelo las realidades son múltiples, holísticas y construidas por los participantes del contexto natural; la intención es describir y comprender desde una perspectiva global las actitudes, sentimientos, percepciones, comportamientos, diálogos entre otros aspectos de las personas (Piéron, 2005a).

### ***2.2.1.3. La investigación desde el modelo mediacional.***

El poco desarrollo conceptual y la inconsistencia en las investigaciones de la enseñanza llevadas a cabo con el modelo proceso-producto, le abren las puertas a los modelos mediacionales, “las críticas provenientes de otras líneas de investigación resaltan los aspectos restrictivos de carácter epistemológico, metodológico, y funcional del paradigma” (Henrique, 2004, p. 15). Sus procesos no permitían comprender la cotidianidad de las aulas y por tanto, se requería de alternativas metodológicas y epistemológicas. Es así, que el modelo mediacional ubican al alumnado y al profesorado, como los principales responsables de los efectos reales de la vida en el aula (Pérez, 1992).

Estos procesos mentales de mediación provocan el desarrollo de dos corrientes de investigación, “la que se centra en el análisis de los procesos



mentales del profesor/a cuando planifica, organiza, interviene y evalúa; y la que se preocupa fundamentalmente de los procesos mentales y afectivos del alumno/a cuando participa en actividades de aprendizaje” (Pérez, 1992, p. 86).

El modelo mediacional centrado en el profesorado asume el comportamiento del docente como el resultado de su pensamiento (Pajares, 1992). “El pensamiento pedagógico del profesor/a, sea o no explícito o consciente, es el sustrato básico que influye decisivamente en su comportamiento docente en todas y cada una de las fases de la enseñanza” (Pérez, 1992, p. 86). Según Marrero (2010), los primeros estudios sobre el profesor están estrechamente vinculados al procesamiento de información, los tipos de planificación y sus funciones, las creencias y teorías, las diferencias entre expertos y novatos, la gestión del aula y el currículum.

Es especialmente a partir de la obra de Jackson (2010) “La vida en las aulas”, donde se abre paso a profundizar en este modelo. Este autor, llama la atención de los investigadores de la enseñanza, “sobre la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los maestros como medio de comprender mejor los procesos del aula” (Clark & Peterson, 1990, p. 444).

Es con la propuesta de Jackson que la mirada sobre la enseñanza toma un nuevo enfoque, y no solo se preocupa por estudiar los comportamientos observables, sino que centra la atención en los no observables, es decir, los procesos de pensamiento que ocurren en el docente, “si debemos contemplar la docencia de un modo nuevo, parece que precisaremos aproximarnos a los fenómenos del mundo docente” (Jackson, 2010, p. 189).

En este sentido, las propuestas de Jackson invitan a considerar el pensamiento del profesorado como una variable determinante en la vida del aula y como una posibilidad para comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El profesorado ahora, es un “sujeto activo y creativo cuyo pensamiento influye y determina su conducta teniendo, en consecuencia, una incidencia trascendental en la enseñanza” (Díaz, 2001, p. 63). Este interés por el pensamiento ha tenido su propio camino y se ha fortalecido con el tiempo, como una línea de investigación que aún tiene elementos para aportar en la búsqueda de la calidad de la enseñanza.

Para Carreiro da Costa (2003, 2004, 2008), el análisis de los procesos de pensamiento del profesor ha incidido sobre cuatro grandes áreas: a) Las creencias, valores, percepciones y preocupaciones. b) La planificación y evaluación. c) Relación entre la planificación y el comportamiento de profesorado y alumnado. d) Conocimientos y problemas prácticos. Todas estas áreas, son razones por las cuales, se debe de indagar sobre los procesos de pensamiento de sus actores, se convierte en objeto de estudio obligado para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y a la Educación Física como área.

El foco de atención en la investigación, ha sido el estudiantado y por ello me he centrado durante el desarrollo del trabajo, en los estudios realizados dentro del ámbito escolar. Sin embargo, se han tenido en cuenta las consideraciones planteadas por Sicilia (2003), quien dice que en las investigaciones mediacionales, no se puede olvidar los factores sociales que median el aprendizaje y no quedarse solo en el proceso cognitivo del estudiante durante el aprendizaje académico; incluir aspectos referente al pensamiento del profesorado, si no se tiene en cuenta lo anterior, cierra la oportunidad de perspectivas más ecológicas y mejores comprensiones del grupo social estudiado. En este sentido, para el estudio se han elegido algunos temas que han sido relevantes y de interés para los investigadores en Educación Física. Normalmente en las revisiones en investigación, “al menos en el campo educativo, suele ser costumbre encasillar los diferentes trabajos dentro de uno de los paradigmas científicamente admitidos. De hecho, solamente encontrar propuestas que identifican investigación sobre el pensamiento del alumnado con investigación mediacional cognitiva” (Sicilia, 2003, p. 577).

En este sentido, hay que tener en cuenta que la investigación acerca de los procesos mediacionales, ha estado influenciada por la psicología cognitiva y se ha basado en el estudio de las autopercepciones, la atención durante la enseñanza, la motivación, la atribución, la memoria y la percepción del comportamiento del profesorado (Wittrock, 1990). Se afirma que los aspectos mencionados anteriormente influyen el rendimiento o éxito del alumnado.

El paradigma de los procesos mediadores, concibe una relación e influencia entre las acciones de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje; es así que durante el desarrollo de la enseñanza, aquello que el profesorado hace, influye en el comportamiento del alumnado y viceversa, los comportamientos del alumnado, tienen que ver con la forma como el profesorado planea y desarrolla la enseñanza (Coll, 1995).

La investigación sobre los procesos de pensamiento del alumno, se ocupa del modo en que la enseñanza o los docentes influyen en aquello que los alumnos piensan, creen, sienten, dicen o hacen y que tiene repercusión en su rendimiento (Wittrock, 1990, p.541).

Los investigadores que se dedican a estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde este modelo, se hacen preguntas como: “¿Cómo aprenden los estudiantes la instrucción que se da en clase? ¿Cuáles son los procesos inmediatos y a medio plazo que la enseñanza genera en los estudiantes?” (Shulman, 1989, p. 40). ¿Cómo el alumno percibe las demandas de las diferentes tareas del aprendizaje escolar? ¿Cómo el alumno se implica autónomamente en el desarrollo de los procesos que requiere las tareas? ¿Qué tipos de procedimientos mentales utiliza para organizar el conocimiento disponible, asimilar nuevos materiales de contenido y relacionar conceptos para resolver problemas? (Pérez, 2008).

En particular, Harnischfeger y Wiley (1976) dicen, que los mejores resultados son para aquellos estudiantes que son capaces de generar su propio ambiente de trabajo, desarrollar sus tareas de forma autónoma, sin tener presente el comportamiento del profesorado o de los materiales utilizados en el proceso educativo. “Es importante dar oportunidades a los alumnos para que usen sus propias experiencias, aunque también es esencial ayudarlos a desarrollar una conceptualización más compleja de lo que se aprende” (Entwistle, 1998, p. 46).

En este sentido, las experiencias y conocimientos previos del alumnado, sus percepciones frente a la enseñanza, la atención en las clases, su motivación y atribución para el aprendizaje, su capacidad de interpretación, comprensión y entendimiento, juegan un papel decisivo e influyente a la hora de su rendimiento escolar. Es así Lee y Solmon (1992) dicen, que los estudiantes llevan consigo nociones acerca de la asignatura, el tema, su propia percepción de competencia y los conocimientos y experiencias previas sobre sus clases, lo que llaman “equipaje”, así construyen su propio marco de percepción sobre la clase; esas percepciones y acciones durante la instrucción y la práctica tienen un efecto sobre el aprendizaje del estudiantado.

Por tanto, la educación desde este enfoque supone algo más que el almacenamiento y la recuperación de la información; ella implica ayudar al estudiantado en la aplicación de los conocimientos y a pensar por sí mismos; todo esto exige la información pertinente, el estudio de sus interrelaciones y la reorganización acertada por parte de las personas, donde el profesorado actúa como un guía cognitivo (Bruning, Schraw & Ronning, 2002; Coll, 1995; Entwistle, 1998; Mayer, 2004; Pozo, 1996).

Lee (1997) y Wittrock (1990), recalcan los efectos que puede producir el profesorado sobre las percepciones, expectativas, atención, motivación, percepciones, creencias y actitudes del alumnado, y establece una serie de variables mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje como: metas, esfuerzo realizado por el alumnado, perseverancia en las tareas, actitudes y satisfacción. Los autores agregan que para comprender cómo aprende el alumnado, se deben de incluir estudios sobre sus creencias, expectativas, sentimientos, actitudes y motivaciones.

Se puede decir a nivel general y como crítica, que el paradigma mediacional, no considera en sus planteamientos el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza, la realidad exterior o experiencia de la persona y “concede escasa importancia a la consideración de los contenidos del *curriculum* como condicionantes de la vida del aula” (Pérez, 1992, p.88). No analiza cómo las tareas o actividades que se llevan a cabo en el aula se especifican en función de la disciplina que se trabaja.

Doyle (1985) y Pérez (1992), plantean acerca de la forma como se ha estudiado el paradigma mediacional, que éste no se puede quedar solo en una explicación psicológica, dejando por fuera otros factores determinantes como lo

social y lo ético a la hora de tomar decisiones sobre qué y para qué enseñar, lo cual no puede ser explicado solo desde los procesos cognitivos del alumnado; este modelo solo centra su atención en un individuo en particular, cuando la realidad del aula es un grupo de individuos, que hacen parte de una institución social, con diferentes formas de relacionarse y con procesos de aprendizaje individuales (Cubero & Luque, 2004). De ahí que, un giro importante en la investigación sobre el aprendizaje en el aula, es la aceptación de la importancia que tiene comprender el aprendizaje desde la perspectiva del estudiantado, que es muy diferente a la del profesorado e investigadores/as (Entwistle, 1998).

Es así que Mehan (citado por Shulman, 1989), identificó que la vida en el aula para los estudiantes, posee una doble complejidad: “la participación en las clases implica la integración del conocimiento académico y del conocimiento social o interaccional” (p. 41). Es decir, se presenta una mediación social y una medicación intelectual en la vida en el aula.

La medicación social, surge de las tendencias sociológicas, las cuales han sido fuente de importantes trabajos en torno al currículum oculto de la escuela y el aula; la segunda hace parte de la psicología cognitiva (Pérez-Cabaní, 2004), la cual considera que la esencia de todo acto de aprendizaje o resolución de problema, es el rol activo desempeñado por el estudiantado al transformar el mensaje (estimulo-respuesta) Shulman (1989).

Se puede percibir dos corrientes paralelas de acción que se presentan entre el profesorado y el alumnado: a) lo que el alumnado entiende del contexto social de la situación en el aula: la manera en que se distribuye los turnos, el carácter de los elogios y los reproches, los estándares implícitos de la actuación, las claves empleadas para señalar las oportunidades de participar, o los cambios de tareas, etc.; y b) una representación y construcción mental del contenido cognitivo de lo que se está enseñando: conceptos nuevos que se relacionan o comparan con otros aprendidos, estrategias metacognitivas para dirigir y controlar la capacidad intelectual y conocimientos necesarios para comprender mejor los nuevos puntos de vista (Shulman, 1989).

Hasta aquí, los estudios llevados a cabo de forma mediacional, solo trataron un solo punto de vista. Solo el trabajo de Doyle (1977, 1985) analiza las relaciones entre las dificultades de las tareas cognitivas y el medio social, su trabajo incentiva la investigación sobre ecología del aula (Shulman, 1989). También el trabajo de Jackson (2010), sirvió para hacer uso de metodologías más cualitativas, captando significados más colectivos en las interacciones en el contexto escolar.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la investigación sobre el pensamiento del alumno, se basa en que el estudiante juega un papel activo y fundamental en su propio proceso de aprendizaje (Carreiro da Costa, 2008); en este sentido, nos dice el autor, que la enseñanza no influye directamente en el rendimiento del estudiante, sino que hace que ellos piensen y se comporten de una forma determinada; añade, que esta línea de investigación supone que lo

que el alumnado crea, piense y sienta, puede afectar la forma de entender los temas que se les enseñan y el valor del contenido para sus vidas, sino también como se comportan y lo que aprenden en cada una de las clases. Según Fisette (2013), Gunter y Thomson (2007), Mac-Beath (2006), tener en cuenta la voz del alumnado es relevante y útil en el proceso educativo, ya que integra la teoría y la práctica, da al estudiantado la oportunidad de participar en su propio aprendizaje y crea condiciones y posibilidades para que el alumnado desarrolle o afiance su propio sentido de ser.

En la siguiente figura, se resumen los aspectos más relevantes de los tres modelos de la investigación de la enseñanza: Proceso-Producto, Mediacional (centrado en el profesorado y centrado en el alumnado) y Ecológico.

Modelo Proceso-Producto	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* El principio básico es intentar definir la relación entre lo que hacen los profesores en el aula (los procesos de enseñanza) y lo que sucede a sus estudiantes (los productos del aprendizaje).</li> <li>* Su criterio básico es la eficacia de la enseñanza.</li> <li>* Sus estudios suelen buscar relaciones estadísticas, es frecuente el uso de tests o instrumentos estandarizados.</li> <li>* Los resultados normalmente son proposiciones que describen las conductas del docente y se asocian con los logros del estudiante.</li> </ul>	
Modelo Ecológico	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* El aula es un lugar activo.</li> <li>* Estudiantes como profesores son considerados sujetos activos del proceso de investigación.</li> <li>* Lo importante es la atención a la interacción entre las personas y sus entornos.</li> <li>* Considera la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos.</li> <li>* Considera que la interacción de las personas y el ambiente no se presenta sólo con el entorno inmediato (la escuela, la clase), sino que influyen otros contextos como la familia, la cultura, la comunidad y el sistema económico.</li> <li>* Asume las actitudes y percepciones de los actores (estudiantes, profesores, administradores, padres y otros) como datos importantes sobre la escuela y las clases.</li> <li>* Las investigaciones se llevan a cabo con diseños etnográficos y cualitativos, teniendo como base la necesidad de comprender los procesos o estructuras que subyacen en una determinada situación.</li> </ul>	
Modelo Mediacional	
Concibe una relación e influencia entre las acciones de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.	
<i>Centrado en el profesor:</i>	<i>Centrado en el alumno:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Asume el comportamiento del docente como el resultado de su pensamiento.</li> <li>* El profesor es un sujeto activo y creativo, cuyo pensamiento influye y determina su conducta teniendo en consecuencia, una incidencia trascendental en la enseñanza.</li> <li>* Se centra en el análisis de los procesos mentales del profesorado cuando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se preocupa fundamentalmente de los procesos mentales y afectivos del alumno/a cuando participa en actividades de aprendizaje.</li> <li>* Se ha basado en el estudio de las autopercepciones, la atención durante la enseñanza, la motivación, la atribución, la memoria y la percepción del comportamiento del profesor.</li> </ul>

planifica, organiza, interviene y evalúa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La participación en las clases implica la integración del conocimiento académico y del conocimiento social o interaccional.</li> <li>* Se basa en que el estudiante juega un papel activo y fundamental en su propio proceso de aprendizaje.</li> <li>* La enseñanza no influye directamente en el rendimiento del estudiante, sino que hace que ellos piensen y se comporten de una forma determinada.</li> <li>* Esta línea de investigación supone que lo que los estudiantes crean, piensen y sientan, puede afectar la forma de entender los temas que se les enseñan y el valor de los contenidos para sus vidas, sino también como se comportan y lo que aprenden en cada una de las clases.</li> </ul>
---	---

**Figura 3. Modelos acerca de la investigación de la enseñanza**

### **2.2.2. La investigación del pensamiento del alumnado en Educación Física.**

Para Carreiro da Costa (1998), las referencias conceptuales y metodológicas en las cuales se sustenta la enseñanza de la Educación Física son: el paradigma proceso-producto; el paradigma de los procesos mediacionales del pensamiento del profesorado y el paradigma de los procesos mediacionales del alumnado (cognitivo y socio-afectivo), cada uno de ellos pone la mirada en diferentes variables y dimensiones de análisis. Cada uno de estos puntos de vista, ha proporcionado saberes y reflexiones pedagógicas, con la intención de ayudar al profesorado a organizar y conducir con más rigurosidad científica y mayor conciencia su enseñanza, haciéndolo así aún más profesional y competente en la enseñanza de la Educación Física.

Las investigaciones sobre los procesos cognitivos, socio-afectivo y motrices en Educación Física, se han centrado en tres temas principales (Carreiro Da Costa, 1996; 2008; Henrique, 2004; Pereira, Carreiro da Costa & Diniz, 1998; Piéron, 2005a; Sicilia, 2003):

*Percepciones personales del estudiantado:* los estudios se han centrado en: para qué sirve la Educación Física, lo que el alumnado pretende alcanzar, autocrítica a la realización del ejercicio, satisfacción durante la clase y la influencia de estos hechos en la participación del alumnado en las clases. Se hacen preguntas como: ¿cuáles son las actitudes del estudiantado hacia la Educación Física?, ¿cuáles son las expectativas del estudiantado respecto a la Educación Física en la escuela?, ¿cuáles son los niveles de satisfacción del estudiantado al final de las clases de Educación Física?, ¿qué es una buena lección de Educación Física para el estudiantado?, ¿cuáles son las relaciones entre las características (edad y sexo), la

experiencia (éxito o fracaso) y la competencia percibida por el alumnado, orientado a metas, expectativas y valores?, ¿cuáles son las percepciones del alumnado sobre las finalidades de la Educación Física?, ¿cuál es el autoconcepto de capacidad del alumnado en Educación Física?, ¿qué objetivos persigue el alumnado en la clase de Educación Física?

*Las percepciones del alumnado sobre el profesorado de Educación Física:* se centra esta línea en: qué es para el alumnado un buen profesor/a, cómo el profesorado se comporta durante las clases, las relaciones profesorado-alumnado. Se hace preguntas acerca de: ¿qué comportamientos de la enseñanza de la Educación Física valora más el estudiantado?, ¿cómo interpretar los comportamientos del profesorado?, ¿cómo valoran al profesorado?

*Los procesos cognitivos del alumnado y el compromiso motor durante las clases:* estudia en qué piensa el alumnado durante las clases, el nivel de desarrollo cognitivo durante el aprendizaje, la información comprendida y retenida durante las clases. Se hace preguntas como: ¿cuáles son las relaciones entre las características individuales del estudiantado, sus creencias sobre Educación Física y sus comportamientos en las clases de Educación Física?, ¿las metas que el estudiantado tenga sobre el aprendizaje y sus creencias sobre el éxito y el fracaso en Educación Física influyen en la forma en que dan sentido a la participación en las clases de Educación Física?, ¿el estudiantado recibe toda la información transmitida por el profesorado?, ¿la manera como el estudiantado interpreta la instrucción del profesorado es influenciada por la estructura de la enseñanza en sí?, ¿cuáles son las variables cognitivas de los alumnos/as y socio-afectivas relacionadas con los diferentes patrones de participación en las clases de Educación Física?, ¿cuáles son las relaciones entre las ideas del alumnado sobre las condiciones de enseñanza, el proceso de la enseñanza y las características personales (valores, expectativas y motivaciones hacia la Educación Física) en comparación con su comportamiento en las clases de Educación Física?.

Todos los estudios disponibles actualmente sobre las cuestiones presentadas, han sido imprescindibles para la mejora de la calidad de la Educación Física y la educación.

Aunque se planteen estos componentes, no se quiere decir que los tres necesariamente se encuentren presentes en todas las investigaciones, pero sí se considera que el componente socio-afectivo, es el más importante a la hora de configurar las actitudes que el estudiantado tiene en la clase de Educación Física y las creencias que tiene hacia la asignatura.

El pensamiento del alumnado sobre su desempeño motor, sus objetivos personales en la asignatura, la importancia que la atribuye a la materia y sus aprendizajes en ella, su motivación hacia la práctica, las interacciones que se presentan en el aula, la participación que tienen en la configuración de la

asignatura, la preferencia en algunos contenidos, etc., son factores que afectan la actitud del estudiantado en y hacia la Educación Física (Cuevas, Contreras & García-Calbo, 2012; Gonçalves, 1998; Moreno & Cervelló, 2003; Zeng, Hipscher & Leung, 2011). Agrega Carreiro da Costa (1998), que algunos investigadores se han visto así, motivados a estudiar las relaciones entre las actitudes de una persona, expresadas verbalmente y su comportamiento. La comprensión de las opiniones del alumnado sobre cómo experimentan el plan de estudios de Educación Física, puede dar una idea de cómo ellos y ellas reciben y aprenden del plan de estudios; el profesorado no está solo en las clases o espacios de la asignatura, ellos están involucrados en un contexto específico con muchos estudiantes (Dyson, 1995).

En esta perspectiva, el estudiantado se encuentra influenciado por las condiciones socio-culturales y familiares de donde pertenece, por el proceso de enseñanza y aprendizaje orientado en su institución, como de su propia percepción como estudiante. El acceso y la respuesta a la voz del estudiantado son importantes para los investigadores y el profesorado de Educación Física, para desarrollar y elaborar programas de Educación Física significativos y con un propósito para los propios estudiantes (Fisette, 2013). De lo anterior, la necesidad de estudiar las creencias y actitudes del alumnado hacia la clase de Educación Física en esta investigación.

### **2.3. Aproximación a las percepciones del alumnado sobre creencias y actitudes**

Durante el transcurso de la escolaridad, el alumnado se va formando una idea de lo que es la Educación Física, y de lo que significa la práctica de la Educación Física en la escuela. Pero las investigaciones sobre las creencias y actitudes del estudiantado, nos muestra una visión de la Educación Física donde predomina el deporte competitivo y técnico y la actividad física como condición física (Fernández-Balboa, 2001; J.L. Hernández & Velázquez, 1996; Kirk, 2001; Zagalaz, 2001; Zagalaz et al., 2001), volviéndose para muchos una clase aburridora, excluyente y selectiva, que poco tiene que ver con la creatividad, el juego, los valores y el aprendizaje para la vida.

Aunque socialmente se considera que la Educación Física, la actividad física y el deporte son importantes para la formación, y desarrollo personal y social de las personas (Bailey, 2006); con frecuencia se puede ver en las escuelas, estudiantes que no les gusta la asignatura de Educación Física, la práctica de la actividad física y el deporte, sin interés y motivación hacia el área, entre otros aspectos. Todo lo anterior nos lleva a preguntarnos ¿Por qué esa actitud del alumnado hacia la asignatura? ¿Qué piensa el alumnado acerca de la Educación Física? ¿Qué estamos haciendo mal en la planificación de la asignatura? De todo esto, la necesidad de aproximarnos a una conceptualización acerca de las creencias y actitudes.

En este sentido, se hace una conceptualización sobre las creencias y las actitudes y se presentan algunos de los factores determinantes que influyen



positiva y negativamente en el desarrollo de creencias y actitudes en el estudiantado hacia la Educación Física.

### **2.3.1. ¿Qué son las creencias?**

Definir el término creencia es un tema complejo por el uso que se le da en diferentes contextos de estudio. Para Ortega y Gasset (1959) es importante distinguir o diferenciar las ideas y las creencias. Las primeras las define como los pensamientos que a una persona se le ocurre acerca de un tema, o al prójimo y éste al mismo modo las replica. Las segundas, son una interpretación del mundo de uno mismo. En este sentido dice: “esas ideas que son, de verdad, creencias constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos” (Ortega & Gasset, 1959, p. 4-5).

En este sentido, la idea es un elemento abstracto que surge a partir de un tema cualquiera y al cual las personas se refieren en determinadas ocasiones; y una creencia se encuentra implícita en el hombre, a partir de ella somos y actuamos frente a situaciones o eventos, sin necesidad de que emerjan o elaboren en el momento, ya que se encuentran en el interior de la persona por la experiencia que ha vivido o conocido de su contexto, la cultura que le rodea y las interacciones con el mundo (Vargas, 2012).

De modo similar, Torres (2008) plantea que las creencias están asociadas a valores personales y miradas subjetivas en torno a un tema en específico, de allí que las defina como la representación de la información que alguien tiene, en relación a un objeto o la comprensión de la persona acerca de sí mismo y de su ambiente. En esta forma, las creencias son un acto o acción personal y se encuentran dotadas de comprensiones personales frente a determinados temas.

Según los planteamientos de Fishbein y Ajzen (1975), las creencias se pueden entender como la información que posee una persona sobre un concepto, llevándolo a actuar o comportarse de una determinada manera e influyendo en las decisiones y acciones del mismo.

Para los autores, en las creencias quedan incluidos conceptos como idea, opinión, información, estereotipo, y todo lo relacionado con el ámbito del conocimiento de una persona. En este sentido, nos dice Escámez, García, Pérez y Llopis (2007):

Una creencia, por lo tanto, aparece cuando el sujeto asigna a un objeto un determinado atributo, considerado como un aspecto discriminable del mundo. Así, un objeto de creencia puede ser una persona, un grupo de personas, una institución, una conducta, un programa, una decisión política o cualquier suceso social. Y un atributo puede ser un objeto, un

rasgo, una propiedad, una cualidad característica, un resultado o un suceso. (p. 50)

Por ejemplo, si un estudiante dice que <<en Educación Física solo juegan los mejores>> está atribuyendo a un objeto, la Educación Física, un determinado atributo, juegan los mejores; igualmente si dice que el profesor es justo, está atribuyendo a un objeto, el profesor, un atributo, la cualidad de justicia.

El ejemplo anterior, hace parte de lo que Escámez et al. (2007) llaman *creencias conductuales*, es decir, las creencias o convicciones por las que la persona atribuye a un objeto un atributo. Para los autores también existen *creencias normativas*, son las creencias o convicciones de la persona sobre lo que piensan y esperan de él una persona o un grupo de personas importantes para ella.

Fishbein y Ajzen (1975) distinguen tres tipos de creencias según su origen:

*Creencias descriptivas*: Son las que provienen de la observación directa y sobre todo de la experiencia, del contacto personal con los objetos; estas creencias se mantienen con un alto grado de certeza al ser validadas continuamente por la experiencia y suelen tener un peso importante en las actitudes de los individuos.

*Creencias inferenciales*: Son las que tienen su origen en relaciones previamente aprendidas o en el uso de sistemas formales de codificación; en cualquier caso, la base de la creencia inferencial es siempre algún tipo de creencia descriptiva.

*Creencias informativas*: Como su nombre indica, provienen de informaciones que proceden del exterior: otras personas, medios de comunicación social, etc.

Por tanto, las creencias tienen su origen en la experiencia que vive la persona cotidianamente, en la observación, en la información del contexto y a veces es configurada por otras creencias. Se puede decir entonces, que las creencias que nos formamos a lo largo de la vida, están sujetas a lo que cotidianamente recibimos del medio y las personas con las que nos relacionamos, lo que configura un modo de pensar o de creer. Es decir, los espacios de socialización como la familia, las amistades, los medios de comunicación, las actividades que se practican en el tiempo libre como las escuelas y clubes deportivos y los mitos sobre la práctica de la Educación Física, causan, fortalecen o refutan las creencias sobre la Educación Física.

Según Cubero (2005),

...los niños y niñas desarrollan creencias y expectativas sobre el mundo natural y social con una gran profusión de términos, que dejan translucir unos determinados compromisos teóricos subyacentes... indica que a lo largo de su experiencia cotidiana los alumnos han desarrollado

explicaciones autónomas sobre ellos mismos, los otros y el mundo en general. (p. 112)

Según López (2001), en el contexto educativo las creencias son asociadas erróneamente a juicios, axiomas, percepciones y opiniones; para el autor, el concepto de creencia se encuentra relacionado con pensar alguna cosa que es o puede ser verdad y dice al respecto: “se cree lo que se recibe de nuestros mayores, del ambiente cultural y social y muchas veces, exclusivamente por el mero hecho de que todo el mundo lo dice” (p. 66). En este sentido, las creencias van a estar presentes en todos y cada uno de los fundamentos que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; creencias acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las diferentes decisiones sobre la enseñanza, la evaluación, los aprendizajes que se elijen y la comprensión de estos por parte del estudiantado, las funciones que deben cumplir los docentes y las misiones que la escuela tiene con la sociedad y con cada persona (Soto, 2011).

Parafraseando los planteamientos de Pehkonen y Törner (1996) y llevándolos a la Educación Física, se puede decir que las creencias, pueden tener un poderoso impacto en la forma en que el estudiantado aprende, utiliza, comprende y practica la Educación Física, y por tanto, pueden convertirse en un obstáculo al aprendizaje de la Educación Física. El alumnado que tiene unas creencias rígidas y negativas de la Educación Física, su función y aprendizaje, fácilmente se convertirán en aprendices pasivos y desmotivados hacia la asignatura. Así pues, “la evaluación positiva o negativa de un objeto social dado, o actitud, en la que el sujeto se encuentra implicado, depende de las creencias o convicciones que el sujeto tiene” (Escaméz et al., 2007, p. 63).

El interés por conocer las creencias del alumnado acerca de la asignatura de Educación Física, radica en el hecho de que ellas inciden en sus actitudes, ayudan a explicar y ofrecen líneas para tratar de modificarlas o transformarlas. Las creencias influyen en la forma en que se aprende, se enseña y se practica la Educación Física. Aunque en ocasiones es difícil cambiar las creencias y prácticas que se tiene, se puede intentar romper de alguna forma; se puede decir, que algunos cambios en las prácticas de la asignatura, pueden modificar las creencias tanto del alumnado como del profesorado.

### **2.3.2. ¿Qué son las actitudes?**

Se utiliza el término actitud para hacer alusión a pensamientos, creencias o sentimientos con respecto a personas o situaciones concretas, las cuales orientan o condicionan a las personas a comportarse de determinada forma, frente a la actividad concreta o la vida en general (Gaviria & Castejón, 2013). Las actitudes nacen de las creencias que tenemos sobre las personas y las cosas que nos rodean; dan forma a nuestros comportamientos de innumerables maneras y determinan nuestra participación en las actividades y los objetivos que nos marcamos en nuestras vidas (Rikard & Banville, 2006).

Con respecto a las actitudes, se puede decir que existen cientos de definiciones, desde comienzos del siglo XX se han recogido cientos de estas y de este conjunto se puede destacar algunos rasgos comunes como:

1. La actitud se entiende como una predisposición existente en el sujeto y adquirida por aprendizaje, que impulsa a éste a comportarse de una manera determinada en situaciones concretas.
2. Se supone que la infraestructura de esta predisposición es algún estado mental.
3. Se supone también que este estado mental se halla integrado por algún/os elementos:
  - (i) Elemento comportamental: disposición o tendencia a actuar de ciertas formas ante situaciones o estímulos.
  - (ii) Elemento afectivo: patrones de valoración, acompañados de sentimientos agradables o desagradables, ante las situaciones, lo que le da un carácter motivacional.
  - (iii) Elemento cognitivo: creencias, ideas, modos de percibir objetos/situaciones, en una línea de anticipación.
 (Bolívar, 1992, p. 86)

Teniendo en cuenta estas características, el autor dice que las actitudes pueden ser indirectamente medidas y observadas, y son modificables, de allí la importancia dentro de un sistema educativo.

Para Puig (1995), “las actitudes son aquellas tendencias o predisposiciones aprendidas y relativamente fijas, que orientan la conducta que previsiblemente se manifestará, ante una situación u objeto determinado” (p.125). Por lo tanto, pueden ser de carácter positivas o negativas según la situación u objeto.

En este sentido, Escámez et al. (2007) Dicen que las actitudes son evaluaciones afectivas, pertenecen primordialmente al ámbito de los sentimientos, valoraciones de la realidad que pueden ser perjudiciales o favorables para la vida de las personas, por medio de ellas las personas exteriorizan un modo de actuar y definen su posición frente a las personas, las instituciones, las situaciones y las cosas con las que se relaciona cotidianamente.

Podemos hablar también desde Sánchez y Mesa (1998), de una agrupación de las actitudes en tres grandes grupos:

*Definiciones de carácter social*, para los autores de este bloque, las actitudes serían reflejo a nivel individual de los valores sociales de un grupo, las cuales se reflejan en patrones de conducta propios de los miembros del mismo y que regulan las interacciones entre ellos.

*Definiciones conductuales*, para los autores de éste bloque, la actitud es la predisposición a actuar a responder de una forma determinada, ante un estímulo o objeto actitudinal.

*Definiciones cognitivas*, en este grupo se entiende la actitud, como un conjunto de predisposiciones para la acción que está organizado y relacionado en torno a un objeto o situación, aquí se pueden ver la importancia que adquieren las creencias, valoraciones, modos de percepción, entre otros aspectos que lleven a la persona a actuar de una determinada forma.

Con respecto a las actitudes, Alcántara (1988) considera que poseen algunas características significativas, estas se puede resumir de la siguiente manera:

- Son adquiridas, el resultado de la historia de cada persona;
- Son estables, perdurables, difíciles de cambiar, pero dinámicas, ya que tienen posibilidad de crecer, arraigarse, deteriorarse e incluso perderse.
- Son de raíz de conducta, las precursoras de nuestro comportamiento.
- Son procesos cognitivos y su raíz es cognitiva.
- Conlleven procesos afectivos.
- Son procesos complejos, integrales.
- Evocan un sector de la realidad, se refieren a unos determinados valores.
- Son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos.

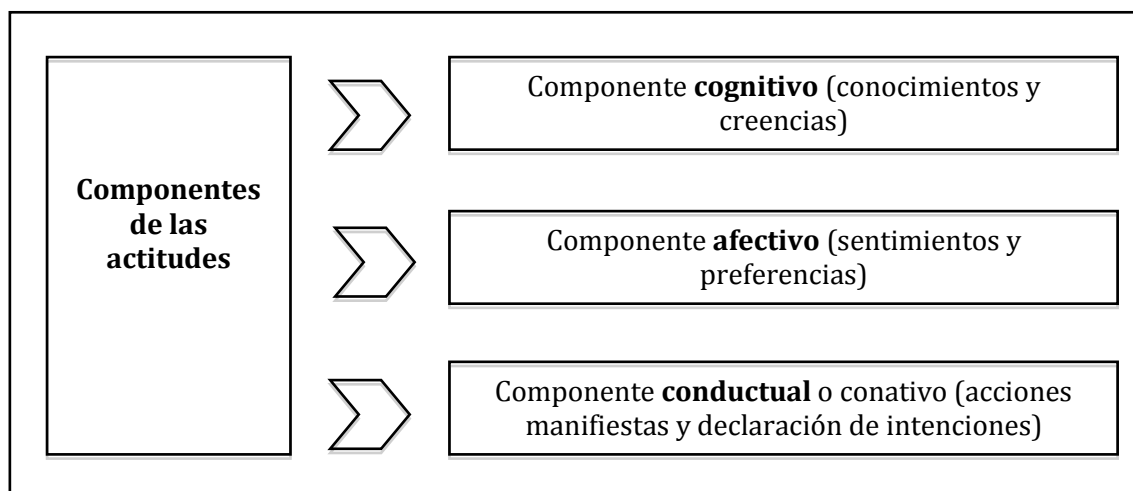
Como se puede ver hasta este momento, las actitudes tienen unos componentes principales: cognitivo, afectivo y conductual, es así que Bolívar (1995, p. 73) los expone de la siguiente forma:

*Componente afectivo*: la actitud tiene una gran carga afectiva, asociada a sentimientos, que influye en cómo es percibido el objeto de la actitud. Estas pautas de valoración, acompañadas de sentimientos agradables o desagradables, se activan motivacionalmente ante la presencia del objeto o situación.

*Componente cognitivo*: las actitudes son conjuntos organizados de creencias, valores, conocimientos o expectativas, relativamente estables, que predisponen a actuar de un modo preferencia ante un objeto o situación. Este componente cognitivo es en el que más fácilmente cabe incidir en la enseñanza, suele ser congruente con la actitud respectiva.

*Componente conductual*: tendencia a actuar favorable o desfavorablemente. Aunque la relación entre actitud y conducta no es directa, puesto que hay otros factores que intervienen y no toda disposición da lugar a la acción

correspondiente, suele –dentro de umbral variable- presentar una cierta consistencia.



**Figura 4. Componentes de las actitudes**

Fuente: Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia, & E. Valls (Eds.), *Los contenidos en la Reforma*, (pp. 133-198). Madrid: Santillana.

Desde un punto de vista educativo, hay que tener presente que cuando se desee fomentar, afianzar o modificar determinadas actitudes, se debe de incidir en los tres componentes cognitivo, afectivo y conductual (Prat & Soler, 2003). Según Miras (2004), y Gaviria y Castejón (2013), también se debe de tener presente, que la escuela no es la única que influye en el comportamiento del estudiantado, sino que hay una gran influencia de la familia, los amigos, los medios de comunicación y la sociedad en general en el desarrollo de ellas.

Según Escaméz et al. (2007), la educación actual debe buscar generar en el alumnado actitudes, o evaluaciones positivas hacia lo que se consideran los objetivos fundamentales de la educación: “bien sea el conocimiento, las nuevas tecnologías, el juicio crítico que permita la autonomía a la persona, los valores de la convivencia o la participación en la vida pública” (p. 43). En este sentido, es de vital importancia que los encargados de la Educación Física escolar, potencien actitudes positivas hacia el área y se sometan a análisis crítico esas actitudes aprendidas por medio del currículo oculto de la Educación Física; de esta forma se podría ver y conocer su idoneidad educativa en las personas y grupos sociales, su perjuicio o beneficios para estos mismos y si es necesario sustituir ciertas actitudes por otras.

### **2.3.3. Factores determinantes de actitudes y creencias en el alumnado hacia la Educación Física.**

Estudios acerca de la formación y cambio de actitudes en Educación Física, como se vera a continuación, reconocen e identifican algunos factores que son determinantes en la potenciación de esas actitudes. Es así que

Carlson (1995), plantea varios factores que pueden contribuir a la alienación de la Educación Física en el alumnado, por ejemplo, el aburrimiento, la repetición y la falta de trabajo significativo, el comportamiento del profesorado, los resultados competitivos de la clase, los problemas relacionados con la interacción entre el autoconcepto, la autoestima y el contexto social de las clases, han sido citados como parte del disgusto sobre el tema por parte del alumnado.

Figley (1985), tuvo como propósito identificar aquellos aspectos positivos y negativos, que influyen en las actitudes que el estudiantado tiene hacia la Educación Física, en este sentido los comentarios fueron organizados en cinco categorías generales en orden de los resultados: a) el maestro/a, b) el currículo, c) el ambiente de clase, d) la relación con los compañeros/as, y e) la auto-percepción. Los resultados mostraron que los temas de mayor mención, fueron el profesorado y el currículo en relación a actitudes positivas y negativas. Sin embargo, el autor está de acuerdo con que los aspectos negativos del estudio son susceptibles de cambio, y agrega que si los educadores físicos valoran el desarrollo de actitudes positivas en sus estudiantes, estudios como éste deben de ser útiles para mejorar los procesos de enseñanza.

Otro estudio importante es el de Luke y Sinclair (1991), seleccionaron a 488 estudiantes de ambos géneros, con el propósito de identificar y analizar los posibles factores determinantes de actitudes de los adolescentes hacia la Educación Física. Cinco principales determinantes fueron identificados en el siguiente orden: contenidos curriculares, conducta del profesorado, el ambiente de clase, la autopercepción del estudiantado y las instalaciones educativas.

El contenido curricular y el comportamiento del profesorado fueron considerados como los más importantes, representando el 58% de las declaraciones positivas y el 71,46% de las declaraciones negativas. En general, se encuentra muy poca diferencia en la clasificación de los factores determinantes en todo el alumnado del estudio.

Zeng, Hipscher, y Leung (2011), indican que los niños/as que tienen actitudes más positivas hacia la actividad física, son más propensos a participar en actividades físicas fuera de la escuela, en este sentido plantea algunos determinantes en el desarrollo de actitudes en el alumnado. Las *características de los niños*: edad, género y habilidad deportiva; y los *factores contextuales*: la calidad de los programas de Educación Física y la accesibilidad a las actividades deportivas después de clase, son dos factores que influyen en las actitudes de los estudiantes.

Otros estudios, presentan los factores exteriores al proceso educativo, como determinantes en las actitudes del estudiantado. Thomson (1996) concluye que las instalaciones educativas para las clases de Educación Física, es un factor de importante influencia en las actitudes que el alumnado tiene hacia la asignatura.

Moreno y Cervelló (2003), consideran que el profesorado es un factor fundamental que influye en el proceso educativo, tanto el género como los rasgos que conforman su carácter, puede influir positiva o negativamente en las actitudes y satisfacción del estudiantado hacia la Educación Física, coincidiendo con los resultados de Moreno y Hellín (2006).

En el estudio de Cuevasa, Contreras y García-Calbo, (2012), se llegó a la siguiente conclusión: que las interacciones de la clase son un factor determinante, para promover la motivación y participación del estudiantado en las clases de Educación Física y la práctica deportiva.

El cuadro siguiente, resume los factores determinantes de actitudes positivas y negativas que el alumnado hace a la Educación Física, referidos a los estudios citados.

Autor(es)	Muestra	Factores determinantes actitudes positivas y negativas
Figley (1985)	100 estudiantes de enseñanza secundaria	1. El comportamiento del profesor 2. Contenidos de las clases 3. El ambiente de clase 4. La relación con los compañeros 5. La autopercepción
Luke & Sinclair (1991)	488 estudiantes de enseñanza secundaria.	1. Contenidos de las clases 2. Conducta del profesor 3. Ambiente de clase 4. La autopercepción 5. Las instalaciones y equipamientos
Carlson (1995)	111 estudiantes de enseñanza secundaria	1. La motivación 2. El comportamiento del profesor 3. La repetición del currículo 4. El ambiente de clase 5. La autopercepción y autoestima 6. El contexto social
Moreno & Cervelló (2003)	1000 estudiantes de enseñanza primaria.	El comportamiento del profesor
Zeng; Hipscher & Leung (2011)	1317 estudiantes de enseñanza secundaria.	1. Características de los estudiantes: edad, género, habilidad deportiva 2. El contexto: calidad de los programas, acceso a actividades deportivas
Cuevasa; Contreras & García-Calbo (2012)	169 estudiantes de enseñanza secundaria.	El ambiente de clase

**Figura 5. Factores determinantes de actitudes positivas y negativas hacia la Educación Física**



Como se ve en los estudios anteriores, los contenidos, el profesorado, las interacciones de la clase, las instalaciones y equipamientos, las características del alumnado y el contexto, son factores determinantes en las actitudes y creencias que el estudiantado puede tener hacia la Educación Física. Sin embargo, como todos sabemos, en muchas ocasiones no están directamente relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también con factores externos como los medios de comunicación, los padres y amigos donde cotidianamente convive.

En este sentido, las creencias y actitudes son variadas y diferentes en todos el estudiantado, pero todas ellas llevadas a la clase de Educación Física en diferentes formas: los que consideran la asignatura importante para su formación, los que no la ven significativa, los que les gusta el deporte, los que esperan distraerse y divertirse en las horas de la asignatura, los que muestran desaliento y pereza en la práctica, los que escuchan a sus compañeros/as y profesorado, los que no les importa llegar tarde, los que disfrutan y aprenden de las actividades planteadas en la asignatura, etc. Según Gonçalves (1998), diferencias como esas son las que pueden influenciar el pensamiento del estudiantado en el transcurso de su vida escolar y personal.

Las creencias y las actitudes del alumnado afectan sus comportamientos dentro de la asignatura de Educación Física, de allí lo importante que puede ser el estudiarlas; miradas en torno a estas actitudes y creencias tienen implicaciones en los planes de estudio y en la modificación de la enseñanza (Rikard & Banville, 2006). Según las autoras, es necesario responder y examinar esas creencias y actitudes de los estudiantes, especialmente es importante en la escuela secundaria.

## **2.4. ¿Qué piensa el alumnado acerca de la asignatura de Educación Física?**

Teniendo en cuenta los referentes anteriores, cabría preguntarnos: ¿qué piensa el alumnado sobre la Educación Física?; ¿cómo siente y cuál es su compromiso en las clases de Educación Física?; ¿para qué entiende que le sirve lo que aprende en Educación Física? Estas preguntas, entre otras, serán abordadas en este capítulo desde algunos estudios sobre el pensamiento del alumnado en Educación Física.

### **2.4.1. ¿Qué piensa el alumnado sobre los objetivos de la clase de Educación Física?**

Como es conocido por todos, pueden existir diferentes objetivos individuales en la práctica deportiva y la Educación Física en la escuela, aquí hay una gran influencia de las percepciones que el alumnado tiene de las actividades que están desarrollando (Dos Santos, 2011; Gonçalves, 1998). Estudiantes que tienen como objetivo el desarrollo del cuerpo como parte estética de su ego personal; estudiantes más preocupados por su progreso en el aprendizaje de sus habilidades motrices, valoran más sus pequeños

progresos, muestran así actitudes de respeto, juego limpio, cooperación y apoyo a sus compañeros de clase; otros estudiantes con objetivos de aprender técnicas deportivas que los llevan a ser mejores competidores y deportistas.

Por ejemplo: divertirse, hacer ejercicio de manera regular, mantener un buen estado de salud y condición física, fueron los objetivos más importantes para el estudiantado en la investigación desarrollada por Avery y Lumpkin (1987).

También Pereira, Carreiro da Costa, y Diniz (1998), estudiaron las percepciones del estudiantado sobre los objetivos de la Educación Física. Plantea el alumnado en sus respuestas que los objetivos de la clase deben centrarse en el entrenamiento, la recreación y la diversión.

Blández (2001) realizó un estudio, con el objetivo de recoger información sobre lo que piensa el alumnado de educación secundaria de las clases de Educación Física. Encontró que el alumnado tiene un concepto de la Educación Física especialmente práctico, además consideran la asignatura un paréntesis para despejarlos de las demás asignaturas escolares. En este mismo sentido, Koca et al. (2005) encontró que las actitudes positivas se relacionan con el deseo de tener éxito, pasar su tiempo sin presión académica en las clases de Educación Física.

Jaramillo y Hurtado (2006), quisieron comprender los imaginarios de los jóvenes escolarizados de la ciudad de Popayán-Colombia, para ello partieron de la reflexión teórica en torno a tres ejes de análisis de los imaginarios del joven escolar: el encarnamiento deportivizado de la Educación Física, la clase de Educación Física deportivizada: un concepto saludable que se distancia de la razón y expresiones de un imaginario escolar instituyente.

Los resultados muestran cómo los imaginarios de los jóvenes, se encuentran en la práctica deportiva dentro de la clase de Educación Física, ven la posibilidad de aprender diferentes deportes. También se encontró que el joven ve la clase como la posibilidad de educar y ejercitar el cuerpo para mantenerse en forma, y lo relaciona con otras asignaturas como la biología, la medicina y las matemáticas. Desde otra perspectiva, los estudiantes ven en la clase la posibilidad de encuentro, de salir de la rutina escolar, de cambiar de espacios, de relajarse, de salir del encierro de las demás asignaturas.

Moreno y Hellín (2007), realizaron un estudio, sobre el interés del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la Educación Física. Concluyen que los estudiantes muestran un gran interés por la materia, destacando los objetivos relacionados con la salud, la educación y la competición.

Así mismo Nolasco (2007), tuvo como objetivo analizar el pensamiento del alumnado, qué dicen respecto a sus percepciones personales, actitudes, creencias y valores en el área de Educación Física. Los resultados muestran

que el sentimiento y la actitud del alumnado sobre su competencia es bueno, siendo más alto en los hombres; la mayoría considera que la Educación Física es importante para su formación personal, resaltando la condición física, la apariencia física, el mantenimiento de la salud y las relaciones sociales en la clase como los objetivos importantes el área.

En este sentido Fonseca et al. (2011), realizaron un estudio con estudiantes entre los 7 y 14 años de edad y el objetivo de identificar la percepción del estudiantado en relación a las clases de Educación Física. Los resultados muestran que el estudiantado ve la asignatura como una actividad que les proporciona distracción y diversión, la asocian con momentos de ocio, permitiendo el cambio de rutina y encierro de las otras asignaturas.

#### **2.4.2. ¿Le gusta la asignatura de Educación Física al alumnado?**

El conocimiento de las percepciones del alumnado, ayuda a demostrar y comprender el gusto por la Educación Física, permitiendo conocer las actitudes del estudiantado en relación a las clases en la escuela (Gonçalves, 1998). El gusto del alumnado por la práctica de actividad física y/o la Educación Física, puede ser un factor que ayude a formar un hábito de vida fuera del contexto escolar y la adopción de un estilo de vida activo, la clave está en que la clase proporcione beneficios físicos, mentales y sociales a las personas (Duda & Ntoumanis, 2003; McKenzie, Alcaraz & Sallis, 1994).

La actitud del alumnado hacia la Educación Física en su mayoría es positiva, disfrutan de la asignatura; cualquier apatía del alumnado puede parecer sorprendente si se tiene en cuenta que el tema incluye deportes, juegos y actividades físicas, lo cual tiene un lugar atractivo importante en las vidas de muchos niños, niñas y adolescentes (Carlson, 1995; J.L. Hernández et al., 2007).

Moreno et al. (1996), analizaron los intereses y actitudes del alumnado hacia diversos aspectos relacionados con la Educación Física, para ello elaboraron un cuestionario de actitudes hacia la Educación Física (C.A.E.F.). Entre las conclusiones que llegaron se encuentra el interés y la actitud favorable hacia la Educación Física; los hombres muestran una mayor preferencia que las mujeres por la Educación Física y el deporte en su tiempo libre (también Castejón & Giménez, 2015). A mayor número de sesiones de clase, el alumnado valora más la asignatura y al profesorado.

Cheng (2007) a partir de su investigación, encontró que los estudiantes se encuentran satisfechos con la asignatura, por la interacción que hay entre el alumnado, el aprendizaje que reconocen, la instrucción del profesorado y las instalaciones; factores positivos a la hora de observar las interacciones de la clase.

Kawashima (2008) muestra en su estudio, que al estudiantado en general les gusta la clase y su gusto por ella esta relacionado con el juego, la

diversión y la alegría que sienten cuando están en la clase. Otros estudiantes mencionan al profesorado como parte del gusto por la asignatura, al decir que el profesorado es buena persona, porque se implica en cada una de las actividades, porque deja hacer o jugar de forma libre.

Otro estudio es el realizado por J.L. Hernández, Cid, y Díaz (2010), los cuales analizan la satisfacción del alumnado con la Educación Física. Se muestra que la satisfacción alcanza una valoración media de “notable”; los hombres muestran mayor satisfacción que las mujeres con el desarrollo de las clases.

Brandão (2002), pretendió identificar las actitudes del estudiantado de enseñanza secundaria hacia la Educación Física, y a los currículos establecidos para la asignatura; la muestra la constituyeron 410 estudiantes de ambos géneros, entre los 16 y 20 años de edad. Entre los resultados se destaca, que el estudiantado manifiesta una disposición favorable hacia la Educación Física y las actividades extracurriculares, las cuales dicen les proporcionan placer.

Teniendo en cuenta los estudios referenciados, se puede resumir que las percepciones de los objetivos personales y el gusto del alumnado por la asignatura, son factores que influyen en el desarrollo de actitudes favorables hacia la Educación Física, actividad física y el deporte.

Los hombres en su mayoría gustan más de la asignatura y la práctica deportiva que las mujeres, viéndose esto con el avance en el proceso educativo.

El alumnado presenta diferentes objetivos para la clase de Educación Física, entre los cuales se resalta mejorar la condición física, la salud, la diversión y el cambio de rutina de la vida escolar.

#### **2.4.3. ¿Qué piensa el alumnado sobre las condiciones educativas institucionales?**

Las percepciones del alumnado sobre el **tiempo del programa**, es decir el número de horas destinado para el desarrollo de las clases de Educación Física a la semana, y sobre las **instalaciones y los equipamientos** con los que se cuenta para llevar a cabo las sesiones de clase, constituyen un factor fundamental para el afianzamiento de las actitudes favorables o desfavorables que el estudiantado hace y tiene a la Educación Física, de aquí la importancia de su análisis (Gonçalves, 1998; J.L. Hernández et al., 2007).

Luke y Sinclair (1991), dicen que uno de los factores negativos en el desarrollo de actitudes, tiene que ver con las instalaciones y equipamientos institucionales para llevar a cabo una clase de Educación Física, éste aparece citado por el estudiantado del estudio como el quinto factor en prioridad.

El estudio de Thomson (1996), tuvo como objetivo, determinar si la Educación Física estaba limitada por la falta de recursos institucionales. En conclusión dice la autora, que la infraestructura educativa limita el grado en que los objetivos de la Educación Física pueden realizarse; encontró que las actitudes negativas hacia la Educación Física, estaban relacionadas con la falta de servicios y la falta de diversidad en el currículo de la asignatura.

J.L. Hernández et al. (2007), llevaron a cabo un estudio donde quisieron conocer cuáles son las opiniones y valoraciones que hace el alumnado sobre la clase de Educación Física, sobre la importancia curricular y valoración social. Los resultados muestran cómo los estudiantes consideran la asignatura de Educación Física fácil de superar desde lo académico y siendo una donde mayor calificación obtienen. El alumnado valora la presencia del área dentro del currículo escolar, rechazan la posibilidad de ser excluida del mismo, de igual forma valoran la posibilidad de incrementar el número de horas lectivas de la materia. Similar a estos resultados, otros también insisten en que un gran número de estudiantes consideran que es importante que la asignatura de Educación Física sea tratada dentro del currículo escolar y no aceptan la posibilidad de disminuir su horario semanal de clases (Moreno & Hellín, 2007).

Nolasco (2007) encontró en su estudio, que una parte del estudiantado considera que las condiciones físicas y materiales de la clase son malos, consideran el número de horas pocas e insuficientes para la asignatura. En este orden Fonseca et al. (2011), también encontraron que el estudiantado, plantea la necesidad de recursos y mejores espacios para el desarrollo de las clases de Educación Física, a pesar de esto, prefieren participar de la asignatura más que de otras áreas escolares.

#### **2.4.4. ¿Cómo percibe el alumnado al profesorado de Educación Física?**

En este apartado, es importante hacer una breve introducción acerca de cómo se inició con las investigaciones acerca de las percepciones sobre el profesorado, para luego centrarnos en algunos de los estudios que se han llevado a cabo en Educación Física.

Los primeros estudios sobre el profesorado tratan sobre las expectativas de los docentes, lo que Robert Merton (citado por Martinek, 1989) llama la <<profecía que se autocumple>>; dichos estudios buscaron establecer, si el estudiantado percibe el trato diferente dado en el aula de clase al estudiantado de bajo y alto rendimiento académico (Wittrock, 1990).

El concepto de la profecía autocumplida según Merton (citado por Martinek, 1989), se utiliza para explicar los acontecimientos sociales que se producen en el aula, el modelo sugiere que había una secuencia de procesos que llevan a que la conducta del alumnado sea una autopredicción: a) el profesorado forma expectativas del estudiantado por medio de las características del estudiante, b) de estas percepciones, ciertas expectativas

para el desempeño futuro del estudiante se forman en el profesorado, c) las expectativas pueden afectar la cantidad y calidad de las interacciones entre profesor y estudiante, y d) el estudiante percibe e interpreta las interacciones y puede o no llevarlas de manera consistente con las expectativas iniciales.

Florence, Brunelle y Carlier (2000) plantean en este sentido, que uno de los factores que influye en la dinámica de la clase tiene que ver con las expectativas negativas por parte del profesorado hacia sus estudiantes, lo que suele llamarse “*efecto Pigmalión*”;

...un gran número de alumnos en situación de dificultad crónica están marcados por prejuicios desfavorables que los profesores mantienen respecto a ellos y se les ofrece aún menores ocasiones de aprender que a los demás alumnos, lo cual constituye un factor nada desdeñable para explicar las dificultades y los fracasos de los alumnos con dificultades. (p. 38)

Según Rosenthal y Jacobson (1980), se trata de “cómo la expectativa que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir” (p. 9). Se trata entonces, cómo las creencia que tienen las personas, pueden influir en el comportamiento o rendimiento de otra persona. En este sentido, las expectativas de los docentes hacia sus estudiantes, determinan esencialmente las conductas que el profesorado esperaba de ellos (Rosenthal & Jacobson, 1980).

Así pues, Wittrock (1990) plantea que “la percepción que tiene los estudiantes de sus docentes, de los procesos de enseñanza y del trato diferente que reciben de aquéllos, parece influir en el rendimiento en la escuela” (p. 546). El mismo autor considera, que las percepciones del estudiantado pueden ser diferentes, frente al trato que recibe cada uno por parte del profesorado en la clase.

La percepción que el alumnado tiene de los diferentes comportamientos de los profesores/as y lo que ellos le aportan, se constituye en un factor mediador del aprendizaje, relevante en la creación y desarrollo de las actitudes positivas y negativas que el estudiantado hace a las clases de Educación Física (Gonçalves, 1998).

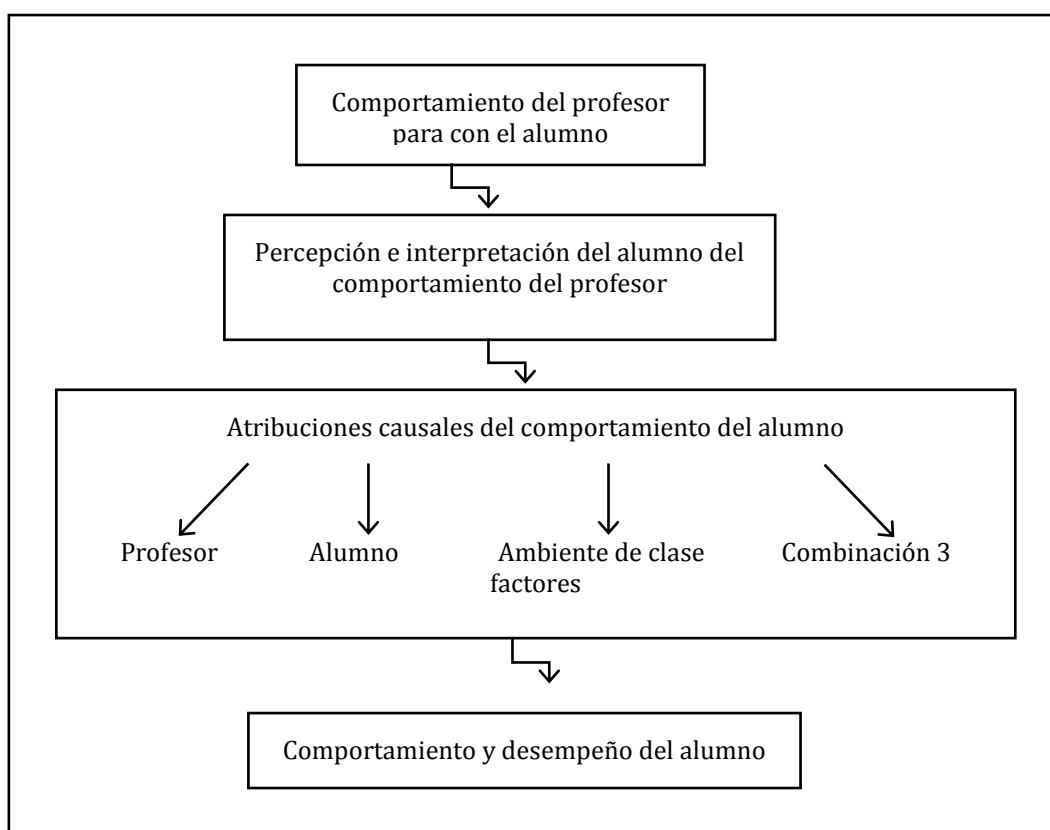
Los primeros estudios en Educación Física sobre este fenómeno, buscaron analizar las expectativas del profesorado y sus comportamientos diferenciados con el estudiantado; sin preocuparse por las percepciones del alumnado por ese mismo comportamiento. Un ejemplo de esto es el estudio de Martinek y Karper (1982).

Los autores realizaron un seguimiento, en relación a tipos específicos de expectativas y tipos específicos de comportamientos en la enseñanza primaria. Cuatro variables se estudiaron: las relaciones sociales, el rendimiento físico, el comportamiento cooperativo y la capacidad de razonar, éstas se relacionan

con el proceso didáctico entre profesorado y estudiantes. Se encontró que todas las variables se relacionan positivamente con la cantidad de elogios y alientos del profesorado, la aceptación, el uso de las ideas y la corrección de la conducta. Los resultados de la investigación demostraron que las expectativas generales del profesorado, influyen directamente en los comportamientos que tienen la intención de motivar y animar al estudiantado durante la enseñanza de la actividad física.

Martinek (1989) plantea, que la investigación de las percepciones del alumnado y de las interpretaciones, que este hace sobre los comportamientos del profesorado en la enseñanza, debe de satisfacer las siguientes preocupaciones: las expectativas del estudiantado en relación al profesorado; la interpretación del alumnado acerca de los diferentes procedimientos del profesorado, y los efectos de los comportamientos en la enseñanza del profesorado sobre el rendimiento y procedimientos motores del estudiantado.

Este último autor adopta un modelo atribucional o mediacional, con el propósito de proponer una expansión del modelo propuesto por él en 1982, con el fin de explicar el papel que juegan las percepciones que el estudiantado hace a los comportamientos del profesorado, expuesto en la figura siguiente:



**Figura 6. Factores determinantes de actitudes positivas y negativas hacia la Educación Física**

Fuente: Martinek, T. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: an attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.

Otro estudio en Educación Física es el de Pereira, Carreiro da Costa, y Diniz (1998), ellos estudiaron cuál es la influencia del pensamiento del alumnado en su comportamiento en las clases de Educación Física. Analizaron los procesos de pensamiento respecto al profesorado en 49 estudiantes de secundaria. Los resultados indican que el estudiantado siente y percibe que el profesorado les trata a todos por igual, sin discriminación de ningún tipo, encontrándose satisfechos por ese comportamiento y con las clases en la escuela.

Murcia y Jaramillo (2005), pretendieron comprender y conocer los imaginarios del joven escolarizado ante la clase de Educación Física. La imagen del profesorado en los resultados se muestra algo dividida, los que consideran al profesorado como un amigo, un orientador, un guía con capacidades y que aporta a su formación, y los que lo consideran poco exigente, falto de conocimientos, de organización y comunicación. Además las conclusiones muestran que los imaginarios sobre el profesorado dependen de la metodología, los contenidos, la forma de evaluar y la imagen corporal proyectada por el profesorado.

En este mismo sentido, Nolasco (2007) encontró que el estudiantado tiene una buena percepción hacia el comportamiento del profesorado en las clases, sin embargo pocos se sienten elogiados por el profesorado y solicitados para hacer demostraciones en la clase; además consideran que la evaluación y calificaciones son justas respecto a la clase.

Gutiérrez, Pilsa y Torres (2007), tuvieron como objetivo conocer el pensamiento del alumnado sobre la Educación Física y sus profesores/as; según el alumnado las principales características que debe de tener el profesorado de la asignatura son la simpatía y tener un carácter agradable, conocer de la asignatura o lo que enseña y ser comprensivo con sus estudiantes. Resaltan además en sus resultados, la importancia de participar en las actividades y ejercicios que se proponen en la clase.

El estudio desarrollado por J.L. Hernández, López, Martínez, López y Álvarez (2010), tuvo por objetivo analizar la satisfacción con la Educación Física y la instrucción del profesorado en estudiantes de secundaria. Se encontró una elevada satisfacción con el profesorado, existiendo diferencias significativas según el género del alumnado y el profesorado, se percibió mejores comportamientos instructivos deseables cuando el profesorado es mujer.

Según J.L. Hernández y López (2007), a partir del conocimiento de las opiniones y representaciones del estudiantado, el profesorado deberá reflexionar sobre lo que es necesario mejorar en sus expectativas y tomar mejores decisiones para la mejora de la enseñanza y fortalecer así, los puntos débiles que percibe el alumnado, con el fin de mejorar los aprendizajes en la clase de Educación Física.



Así mismo Teles y Gonçalves (2011), estudiaron las percepciones de los adolescentes sobre las clases de Educación Física en la escuela secundaria, observaron y encuestaron a 124 estudiantes. Los resultados indican que el alumnado disfruta de las clases, pero muchos de ellos no tienen buena relación con el profesorado, ni con los compañeros y compañeras; consideran que el profesorado puede impartir clases diferentes y con metodologías variadas, además de agregar otros contenidos que no son propuestos por él; deportes diferentes a los cotidianos, actividades recreativas y más práctica.

Moreno y Hellín (2006), encontraron respecto al profesorado, que el alumnado lo encuentra un buen apoyo para ellos, al ser agradable, alegre y justo; además de tener una actitud positiva y participativa en todas las clases.

También J.L. Hernández y López (2007) a través de su trabajo, plantean los rasgos más destacables en el perfil del profesorado a partir de las opiniones del alumnado: la seguridad y la preparación que muestra el profesorado, la capacidad de diálogo, la simpatía y la afectuosidad influyen de forma positiva en el alumnado; y rasgos autoritarios, de antipatía y ser distante, influye negativamente en el alumnado.

Los resultados encontrados por Stuhr (2008) se relacionan con lo anterior, ya que dice, la experiencia emocional positiva del profesorado, hace que la enseñanza sea más efectiva, fomentando relaciones afectuosas y de apoyo en el estudiantado, ayudando a que alcancen los objetivos de aprendizaje deseados dentro de la clase y mejoran el conocimiento docente. Además agrega, que este tipo de relaciones pueden ayudar a mejorar la participación del estudiantado en las clases, las relaciones interpersonales entre el alumnado y el profesorado, y desarrolla la autonomía en el aprendizaje del estudiantado.

Según Gonçalves (1998) después de la intervención del profesorado en las clases, el alumnado puede efectuar atribuciones de causalidad de acuerdo con varios factores:

- a) Factores exteriores: la atribución es relacionada con las características del profesor (es simpático, correcto, si trata diferente a niños y niñas, o a los mejores y más débiles...).
- b) Auto-atribución: el alumno base sus atribuciones causales en hechos personales. Considera una evaluación negativa como justificación de su propio comportamiento o su bajo nivel de desempeño motor.
- c) Los factores tienen relación con el ambiente de clase: el momento de la clase, la dificultad de la tarea, más que factores relativos al profesor y al propio alumno.
- d) Una eventual combinación de los tres factores anteriores.

Sin embargo, Gonçalves (1998) plantea que el comportamiento diferenciado o inapropiado del profesorado puede no ser percibido por el estudiantado, no habiendo, por consiguiente, grandes posibilidades del

desempeño del estudiantado a ser afectado por las expectativas originales del profesorado; de allí que posteriores estudios consideren las percepciones del alumnado relativas al hipotético comportamiento del profesorado.

Las emociones positivas, pueden producir comportamientos de ayuda, generosidad y comprensión interpersonal; por otro lado transforman a los individuos haciéndolos más saludables, integrándolos a la comunidad, eficientes y resistentes al estrés, siendo factores que con el tiempo producen buenos resultados en la sociedad (Fredrickson, 2004; Isen, 2001).

#### **2.4.5. ¿Cuáles son las percepciones del alumnado sobre las interacciones de la clase?**

Las interacciones en la clase son un elemento de vital importancia, ya que se convierte en una posibilidad de que la escuela y las asignaturas, resulten para el estudiantado una experiencia positiva, eso va a depender en gran medida, de las relaciones que logre construir el alumnado y el profesorado en el contexto educativo, es decir, el clima de aula (Sánchez, 2009).

El contexto del aula según Jackson (2010), es un lugar donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje de forma intencional como no intencionales, posee propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan, pese al tipo de organización del alumnado y a la filosofía educativa del profesorado, es decir, existen propiedades que caracterizan y acompañan la vida en el aula, como las siguientes según Doyle (1985):

- a) Multidimensionalidad: es un lugar donde se lleva a cabo una gran cantidad de sucesos y tareas.
- b) Simultaneidad: suceden muchas cosas al mismo tiempo.
- c) Inmediatez: el ritmo rápido de las experiencias en las aulas.
- d) Imprevisibilidad: suceden cosas o eventos no previstos.
- e) Publicidad: lo que sucede en las clases es público, es decir, presenciado por todos los actores del proceso educativo.
- f) Historia: las clases se llevan a cabo en un lugar, unos días y en un tiempo.

Jackson (2010) nos recuerda que las características intrínsecas que tienen lugar en el aula de clase, crean presiones constantes sobre la planificación y decisión del profesorado, y condicionan las interacciones y actividades de enseñanza y aprendizaje.

Martínez (citado por Sánchez, 2009) define el ambiente del aula como: Una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma, como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e

instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. (p. 43)

Agrega el autor, que el ambiente del aula tiene una influencia probada en los resultados educativos, de allí que la consecución de un clima favorable, constituye un objetivo educativo por sí mismo.

En un estudio llevado a cabo por Viciano y Cervelló (2007) con 95 estudiantes de enseñanza secundaria; encontraron que el grupo que recibió retroalimentación positiva durante el proceso, tuvieron mejores puntuaciones en el clima motivacional y el disfrute fue mayor que los de retroalimentación negativa. Si el alumnado percibe en el clima de clase, una experiencia positiva o exitosa, será más probable que decidan participar con intensidad, motivación y persistencia en las diferentes actividades de clase.

En cuanto a esto Flores et al. (2008), examinaron la percepción del clima motivacional en las clases de Educación Física en el estudiantado colombiano, y llegaron a la conclusión, que el clima o las interacciones de clase son fundamentales en la motivación y el logro de los objetivos del estudiantado, además se deben de crear estrategias de enseñanza orientadas a mejorar las interacciones de aprendizaje en las clases de Educación Física.

También Sánchez (2009), se propuso observar, analizar e interpretar el clima de aula de las clases en cuatro grupos de educación secundaria obligatoria. Este trabajo puede servir para mostrar la complejidad del estudio sobre el ambiente de clase, ya que cada uno de ellos presenta unas características y resultados diferentes de la experiencia en el aula.

El primer grupo presenta interacciones positivas entre el profesorado y el alumnado, relaciones de amistad y afecto entre los propios estudiantes. En el segundo grupo, se presenta unas relaciones escolares donde se produce irritación, estrés, depresión, falta de motivación y apatía por la clase y el colegio. En el tercer grupo se encontró un clima de carácter neutro, caracterizado por la ausencia de manifestaciones afectivas en las relaciones sociales en el aula. Y en último grupo el profesorado se ha encaminado a potenciar las relaciones entre el estudiantado y de éstos con él, dándose así un clima de cordialidad, colaboración y confianza, donde el estudiante ve al profesor como un amigo, capaz de entenderlo, preocuparse, ponerse en su lugar y escucharlo.

Cuevasa et al. (2012), analizaron el impacto de un programa de intervención para la mejora de la motivación del estudiantado de secundaria en España. Los resultados sugieren que el clima de clase en Educación Física, puede ayudar a aumentar los niveles de práctica y participación en actividad física.

En este sentido, Henrique (2004) dice al respecto, que la literatura y los investigadores, deben de cambiar el foco de preocupación que se centra solo

en el efecto de la conducta del profesorado, sobre el aprendizaje del alumnado, centrándose más en la reciprocidad que se establece entre ellos, el contenido y las relaciones del aula.

#### **2.4.6. Los contenidos curriculares y de la Educación Física.**

Tradicionalmente los contenidos se han organizado en áreas de experiencia o de conocimiento, cada una de las cuales se halla estructurada en unos bloques de contenidos (García & Parra, 2010). Los currículos actualmente son flexibles y abiertos en gran parte de los contextos educativos, en los cuales la determinación o concreción de los contenidos de cada asignatura no vienen fijados por una ley o documento oficial, se deja cierta libertad a las instituciones educativas en relación a cuáles son y la forma de desarrollarlos y estructurarlos en el proceso educativo. En este sentido, permite que el profesorado seleccione y adecúe los contenidos a las características de sus estudiantes, el medio, los recursos y a su propia concepción de la enseñanza; corresponde entonces al profesorado y centros educativos la justificación y el valor de esos contenidos que presentan y exigen al estudiantado.

Según Pozo (2003a), la justificación de los contenidos debe apoyarse en el propio conocimiento que el profesorado tiene, por su formación académica de esos contenidos, que les lleva a dar prioridad y jerarquía entre ellos (¿cuáles son los conceptos fundamentales de la Educación Física?) pero también en su significado educativo (¿para qué enseñar Educación Física a los jóvenes?).

La justificación de los contenidos debe basarse, por tanto, no solo en criterios *disciplinares*, derivados del lugar que esos contenidos ocupan en la estructura de esa disciplina, sino también en las *metas educativas* fijadas para esa materia en esa etapa. Y esas metas, aunque nuevamente van a estar condicionadas por la mentalidad y la concepción educativa de quien enseña, deben de responder también a las demandas sociales a las que debe dar respuesta el sistema educativo. (Pozo, 2003a, p. 46 cursiva del autor)

Los criterios para la selección de los contenidos son muy diversos, dependen de las características del alumnado, el contexto, el profesorado, el currículo escolar, etc. (Coll & Solé, 1990, 2004). Según García y Parra (2010), se deben de tener presente los siguientes criterios a la hora de seleccionar los contenidos: validez, adaptación evolutiva, coherencia con la lógica de la asignatura, dimensión de profundidad, temas básicos o ideas clave, representatividad, ejemplaridad, transferencia, equilibrio, e interdisciplinariedad.

Enseñar, o sea hacer que alguien aprenda, ha sido entendido tradicionalmente como una trasmisión de contenidos, asumidos como fines en sí mismos, dejando de lado el verdadero trabajo que le compete a la escuela, es decir, que el estudiantado aprenda lo que es necesario en el plano personal y social, para una buena integración a la sociedad (Mauri, 1993).

En este sentido, las metas educativas tradicionales, deben ser objeto de reflexión y revisión antes de fijar los contenidos a enseñar al estudiantado. Mora (2001) plantea que el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene que poner énfasis en la transformación de la estructura cognitiva del alumnado, concibiendo la enseñanza como un proceso dialéctico, el cual facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos del profesorado y el estudiantado.

El currículo como parte del sistema educativo, tiene como función y prioridad formativa, hacer que los futuros ciudadanos interioricen, asimilen la cultura en la que viven, (arte, ciencia, tecnología, deporte, etc.) propias del mundo que les rodea, y comprendiendo su sentido histórico, pero también desarrollando las capacidades necesarias para acceder a esos productos culturales, disfrutar de ellos, y en lo posible, renovarlos (Mauri, 1993; Mora, 2001; Pozo, 2003a).

Anteriormente existía cierta tradición verbalista dentro de los contenidos del currículo, pero ahora se puede decir que son mucho más diversos. El alumnado no solo aprenden a decir cosas, sino también a hacer cosas, usando los conocimientos para resolver problemas, e incluso aprenden a comportarse y confrontar las diferentes tareas (Álvarez & González, 2002).

Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) hacen una distinción entre tres tipos de contenidos, los cuales también poseen diferentes subdivisiones: los contenidos verbales (lo que el alumnado aprende a decir); los contenidos procedimentales (lo que aprende a hacer); los contenidos actitudinales (las formas en que aprenden a comportarse).

*Los contenidos verbales:* como se dijo anteriormente han sido los más tradicionales dentro de las aulas, de allí que sea necesario reflexionar acerca de su papel y cuales son los contenidos verbales más importantes, según Pozo (2010) se pueden diferenciar tres tipos de contenidos verbales: los hechos, los conceptos y los principios.

Un *hecho* o un *dato* es una información que afirma o declara algo sobre el mundo; *los conceptos* son elementos que se definen por relaciones de coordinación, sean estas de simple coordinación, de subordinación o supraordenación; *los principios* serían conceptos muy generales, de un gran nivel de abstracción, que suelen subyacer a la organización conceptual de un área, establecen relaciones de causalidad, ya sean ésta explicativa o prescriptiva, su estructura se traduce en teorías o modelos explicativos de la realidad (Díaz, 2002; Pozo, 2010).

*Los contenidos procedimentales:* en estos se toman decisiones, son un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta (Coll & Valls, 1992). Los procedimientos incluyen el desarrollo de técnicas, habilidades y destrezas, es decir, implican saber hacer algo, no solo saber decirlo o comprenderlo.

*Los contenidos actitudinales:* igual que los contenidos conceptuales, este contenido se puede diferenciar entre actitudes, valores y normas. Según Escámez et al. (2007), las actitudes son evaluaciones afectivas, pertenecen primordialmente al ámbito de los sentimientos, valoraciones de la realidad que pueden ser perjudiciales o favorables para la vida de las personas, por medio de ellas las personas exteriorizan un modo de actuar y definen su posición frente a las personas, las instituciones, las situaciones y las cosas con las que se relacionada cotidianamente.

Los valores son ideales abstractos, que representan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta y sobre los fines últimos. Son autoconcepciones que una persona tiene de sí mismo, de los demás y del mundo, y por estos motivos actúa y elige de forma autónoma (Bolívar, 1992). Y las normas sería las ideas o creencias sobre cómo hay que comportarse (Pozo, 2003a).

Es importante decir, que cada uno de estos contenidos está estrechamente relacionados en el momento de la enseñanza en el aula, no es siempre fácil diferenciar cada uno de ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de allí la necesidad de diferenciarlos conceptualmente, ya que se aprenden de modo distinto, y por tanto, deben de enseñarse de forma diferente.

...de esta forma, la enseñanza de la Educación Física en la escuela debe posibilitar el aprendizaje de diferentes conocimientos sobre el movimiento, contemplando las tres dimensiones: procedimental (saber hacer), conceptual (saber sobre) y actitudinal (saber ser). A partir de este aprendizaje, estaremos a nuestro alumno para utilizar, de forma autónoma, su potencial para moverse, sabiendo cómo, cuando, y porque realizar actividades o habilidades motoras. (Freire & Oliveira, 2004, p. 142)

En este sentido, nos dicen Del Valle, Ruíz, De la Vega, Velázquez y Díaz (2005), que los contenidos conceptuales y procedimentales en Educación Física, están relacionados con el aspecto afectivo y social en el que se halla inmerso su desarrollo. Dicen los autores: “el proceso de aprender a aprender contenidos en Educación Física, supone dotar a la persona de herramientas que le permitan desarrollar su propio potencial de aprendizaje” (p. 88). Agregan que son diferentes los contenidos que se aprenden en la clase de Educación Física, entre los que se destacan las siguientes perspectivas: perceptivo-motriz, cognitiva, social y afectiva.

La asignatura de Educación Física en la enseñanza secundaria, ha privilegiado el deporte, la actividad física y la condición física como sus principales contenidos, haciendo hincapié en las técnicas deportivas, el desarrollo de las habilidades motrices, las capacidades físicas y en especial los deportes de conjunto (J.L. Hernández & Velázquez, 1996; Kirk, 2001; Zagalaz, 2001; Zagalaz et al., 2001). La forma de ser tratadas han dado mayor

importancia a lo procedimental; (su tratamiento se puede ver en el apartado acerca de las orientaciones curriculares en Educación Física en este mismo trabajo, punto 2.1.2.).

#### ***2.4.6.1. ¿Cuáles son los contenidos de enseñanza más y menos preferidos por el alumnado en Educación Física?***

El análisis sobre los factores determinantes de creación de actitudes del estudiantado hacia la Educación Física, permiten afirmar que los contenidos de enseñanza, representan uno de los factores más primordiales para el alumnado, a la par o al mismo nivel que el profesorado, seguido de las instalaciones y equipamientos (Figley, 1985; Luke & Sinclair, 1991).

Hellison (citado por Gonçalves, 1998) dice que una buena parte del profesorado, se muestra cada vez más interesado, no solo en el desarrollo motor de sus estudiantes, sino que concede igual importancia al desarrollo personal y social del alumnado, revelándose esto en la selección de los currículos propuestos al estudiantado.

Luke y Sinclair (1991), en su estudio sobre los determinantes de actitudes hacia la Educación Física, hacen referencia a los deportes de equipo como el contenido de mayor preferencia por el estudiantado dentro del currículo, siendo mayor el gusto en los hombres, por el gusto por el aprendizaje de técnicas y estrategias como conocimientos de Educación Física, las alumnas identifican en este aspecto, las actividades acuáticas como el contenido que más disfrutan. También el grupo de estudiantes a nivel general identificaron que las carreras de atletismo, las pruebas de aptitud física, y carreras de larga duración, son factores determinantes de actitudes negativas hacia la asignatura.

De manera similar Tannehill y Zakrajsek (1993), después de varias secciones de encuestas, encontraron que el alumnado refleja una actitud negativa hacia el gimnasio; el alumnado indicó que el fitness y las actividades de acondicionamiento físico son las que más le disgustan y no le encuentran importancia. El alumnado de todos los grupos étnicos manifestó la preferencia por la práctica de deportes colectivos.

Como parte del esfuerzo por desarrollar y evaluar un programa de Educación Física, McKenzie et al. (1994) quisieron conocer las opiniones del estudiantado acerca de las clases de Educación Física, para así poder hacer las modificaciones correspondientes al programa. Les preguntaron a 242 estudiantes de primaria sobre el gusto de los contenidos del currículo, el cual contemplaba 18 actividades diferentes. Los resultados indicaron una evaluación entre 3,15 hasta 3,62 en una escala de 4 puntos, lo que indica que al alumnado las actividades le parecían buenas y excelentes. Los niños en su mayoría prefieren los deportes colectivos como el baloncesto, fútbol y softbol; las niñas prefieren las clases de gimnasia, danza y aerobics. La unidad o actividad menos preferida era caminar y correr.

Tannehill et al. (1994), pidieron a 314 estudiantes de secundaria que identificaran los tres contenidos más y menos importantes que se enseñan en la clase de Educación Física, los datos mostraron que los deportes de equipo (61%), las actividades de aptitud física (46%) y los deportes individuales (41%) fueron los de mayor gusto.

Hopple y Graham (1995) desarrollaron un estudio con 52 estudiantes de secundaria, para conocer sus opiniones sobre un contenido específico del currículo de Educación Física (la carrera continua), que era una actividad física que siempre se lleva a cabo en la práctica. Los resultados indicaron que el estudiantado desconoce el objetivo y la utilidad de dicha actividad; es una de las actividades que más les causa malestar, inconformismo y aburrimiento y si por ellos fuera, faltarían siempre que se lleve a cabo este tipo de actividades en la clase de Educación Física.

Blández (2001), encontró que los temas más tratados por el estudiantado en sus escritos, tienen que ver con los contenidos y la evaluación, seguido de los recursos, didáctica, profesorado y la asignatura. Frente a los contenidos, el alumnado se queja frente a actividades relacionadas con el acondicionamiento físico y el deporte, sobresale la reivindicación de actividades como el aeróbico, patinar, el tenis, bádminton, fútbol, baloncesto, hacer salidas de espeleología, senderismo, bicicleta de montaña, escalada.

Piéron, Castro y González (2006), en un estudio desarrollado con estudiantes de secundaria, conocieron las diferencias de las motivaciones e intereses del alumnado, sobre el área de Educación Física y cada bloque de contenidos en particular. Los resultados indican que la satisfacción, competencia y atención en las clases es diferente entre género, siendo la satisfacción mayor en las niñas que en niños; las diferencias de percepción se ven reflejadas en los bloques de contenidos.

En este orden Moreno y Hellín (2006), dicen en su investigación que los contenidos de condición física, salud, los juegos y deportes colectivos son los preferidos por el alumnado.

Así mismo Gutiérrez y Doménech (2006), quisieron conocer cuáles eran las actitudes de 910 estudiantes de secundaria hacia los contenidos del programa de Educación Física. Los resultados muestran que las actitudes en general son positivas hacia la asignatura; los varones son más partidarios de ejercicios de condición física en la clase, mientras que las mujeres resaltan el valor de la cooperación por encima de la competición.

El alumnado del estudio de Gutiérrez, Pilsa y Torres (2007), manifestaron que los deportes de equipo, las actividades variadas y los juegos son los que más les gustan para practicar en la clase y lo que menos les gusta son las clases teóricas, los exámenes y los ejercicios del calentamiento.

Los contenidos curriculares son bien vistos por el estudiantado en el



trabajo de Brandão (2002), prefiriendo los deportes colectivos en la práctica, ya que dicen que ellos afianzan el trabajo en equipo, siendo esta la actitud más trabajada por ellos en las clases. Se encontró una relación positiva entre el currículo vivenciado y el deseado por el alumnado; considerando que la asignatura es importante para su formación.

Zeng et al. (2011) refieren en su estudio, la preferencia del alumnado por los deportes de equipo, deportes individuales; las actividades favoritas son: el ejercicio aeróbico, la danza, las actividades en la naturaleza o al aire libre y las artes marciales.

En el trabajo citado anteriormente, y centrado en la Educación Física en la educación primaria (J.L. Hernández et al., 2007), también se escrutó los conceptos que dicen saber los alumnos y alumnas y señala que hay poco porcentaje de éxito en cuanto al desarrollo del currículo, poco tiempo dedicado a Educación Física, pero que a medida que el estudiantado es más mayor, dicen tener más conocimientos.

Se puede resumir los gustos de los estudiantes en el siguiente cuadro:

Autor(es)	Actividades preferidas	Actividades menos preferidas
Luke & Sinclair (1991)	Deportes colectivos (niños y niñas)	Carrera continua (niños y niñas)
Tannehill & Zakrajsek (1993)	Deportes colectivos (niños y niñas)	Gimnasio (niños y niñas)
McKenzie; Alcaraz & Sallis (1994)	Deportes colectivos (niños y niñas)	Caminar y correr (niños y niñas)
Tannehill; Romar; O'Sullivan; England & Rosenberg (1994)	Deportes colectivos Aptitud física Deportes individuales	
Hopple & Graham (1995)	---	Carrera continua (niños y niñas)
Blández (2001)	Actividades al aire libre Patinar (niños y niñas)	Acondicionamiento físico Salto de la cuerda (niños y niñas)
Moreno & Hellín (2006)	Condición física Juegos colectivos (niños y niñas)	---
Gutiérrez & Doménech (2006)	Condición física (niños)	Cooperación (niñas)
Brandão (2002)	Deportes colectivos (niños y niñas)	---
Zeng; Hipscher & Leung (2011)	Deportes colectivos Deportes individuales Actividades al aire libre (niños y niñas)	---

**Figura 7. Percepciones del alumnado sobre los contenidos de las clases.**

Con todo lo anterior, se concluye que: a) el alumnado prefiere en su mayoría la práctica de los deportes colectivos en las clases; b) los hombres prefieren los contenidos de condición física o de competencia, más que las mujeres; c) hay una solicitud de otros contenidos o actividades como las actividades al aire libre o en la naturaleza, como parte del currículo de Educación Física.

Como se ha dicho anteriormente, la selección de los contenidos de enseñanza en Educación Física, puede influir en el desarrollo de actitudes positivas y negativas, o tener consecuencias importantes en el alumnado. Según Gonçalves (1998), de acuerdo a las actividades que se practican, los aprendizajes fomentados y las reacciones del alumnado pueden ser muy diferentes y condicionar los gustos y sus comportamientos de aprendizaje.

#### **2.4.7. El aprendizaje en las clases de Educación Física.**

Las reflexiones e investigaciones en los ámbitos de la psicología, y la educación sobre los mecanismos del aprendizaje en los seres humanos, han tenido gran importancia en cómo enseñar, es decir, en cómo lograr que las personas alcancen aprendizajes; una preocupación que es propia de la pedagogía (Blázquez, 2010). “La toma de conciencia de la importancia del aprendizaje ha contribuido a la delimitación y consolidación de un ámbito de estudio e investigación... en el que convergen los esfuerzos de disciplinas diversas” (Coll, 2010, p.31).

Los aprendizajes que adquirimos a lo largo de nuestras vidas, son de carácter implícito o accidental y explícitos o intencional, se producen en situaciones y condiciones diferentes, cuyos resultados se interrelacionan en forma constante y a veces de modo intenso; los primeros son aprendizajes que realizamos de forma más o menos espontánea en lugares diversos incluida la escuela, sin realizar esfuerzos o al menos consciente y que en muchas ocasiones no sabemos explicarlo; es decisivo para la adaptación y convivencia en el entorno físico y social; este aprendizaje se produce sin necesidad de una intervención educativa (Coll, 2010; Pozo, 2003b). El aprendizaje intencional se produce con conciencia de la persona sobre la actividad, tarea o esfuerzo que se requiere con el objetivo de aprender algo, por lo cual se requiere de contextos institucionales específicos, con el fin de promoverlos, y afianzarlos mediante la ayuda de profesionales (profesorado) o de otras personas con conocimientos y práctica.

En este sentido nos dice Cubero (2005), que el conocimiento se construye gracias a la participación de las personas en comunidades específicas de aprendizaje, dentro de un marco de valores y de grupos sociales concretos; esta construcción es social, porque se aprende en interacción social, y porque los contenidos que aprendemos han sido contruidos por otros individuos o culturas y acumulados a través de la historia.

En la escuela se presentan ambos tipos de aprendizaje y ambos son esenciales para que podamos sobrevivir, adaptarnos a los cambios físicos y sociales del medio donde vivimos, crecer y desarrollarnos, en general para construirnos en personas individuales y colectivas. Para Coll (2010) esta relación solo tiene sentido si la educación se entiende como, “conjunto de prácticas sociales mediante las cuales, y gracias a las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo y la socialización de sus miembros facilitándoles la realización de los aprendizajes de todo tipo que son necesarios para convertirse en personas” (p.33).

La nueva cultura del aprendizaje (Pozo, 1996), propias de las sociedades industriales, precisa de una educación generalizada y una formación permanente y masiva, acompañada por la saturación de información y por un conocimiento descentralizado y diversificado. Este autor plantea, que la cultura del aprendizaje, se caracteriza por tres rasgos esenciales: la sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo.

*La sociedad de la información:* la escuela actual no es la primera, ni la principal fuente de conocimientos para el estudiantado, son muy pocas las primicias informativas únicas de la escuela. Se encuentra un bombardeo y saturación de la información que llega al alumnado de forma más atractiva y ágil que las presentadas en la escuela. Por esto cuando el alumnado llega a las aulas, ya poseen ideas vagas sobre los contenidos escolares; de aquí la necesidad de potenciar la capacidad de organización, selección, búsqueda e interpretación para darle sentido a la información (Pozo, 1996; 2003a). Como consecuencia de lo anterior, el alumnado, cuando va a clases de Educación Física y deportes, tiene ya conocimientos procedentes de los diferentes shows, eventos deportivos o la televisión.

*La sociedad de conocimiento múltiple y descentrado:* no se trata de que la educación proporcione al estudiantado saberes como si fueran verdades absolutas, sino de que les ayude al propio punto de vista acerca de lo estudiado. Hay una pérdida de la certidumbre, la descentración del conocimiento en todos los ámbitos de nuestra cultura; se vive en una diversidad de perspectivas y aprender a vivir en esta cultura es parte de la tarea de la escuela (Pozo, 2003a; 1996).

*La sociedad del aprendizaje continuo:* se trata de que el sistema educativo, forme a los futuros ciudadanos para que sean aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de estrategias de aprendizaje y estilos motivacionales adecuados; lo que debe buscar la escuela, es la transferibilidad del conocimiento a las tareas y retos de la vida cotidiana de la persona. Los contenidos específicos de las asignaturas, lejos de ser fines en sí mismos, deben concebirse más bien como un medio para el desarrollo de capacidades más generales en el alumnado, que les permita dar sentido a lo que aprenden (Pozo, 2003a; 1996).

Los rasgos de la cultura del aprendizaje hacen que las formas tradicionales del aprendizaje memorístico y repetitivo sean hoy más limitadas que nunca. Hoy la cultura del aprendizaje da paso a la comprensión, la crítica, la reflexión sobre lo que hacemos, pensamos, decimos y creemos. Se trata de desarrollar capacidades en el alumnado que sean útiles en el contexto escolar y la vida cotidiana y eso solo se logra por medio de los contenidos específicos de cada asignatura (Álvarez & González, 2002). “Se destaca más la importancia de un entorno rico y estimulante de la actividad exploradora de alumnos y alumnas, el planteamiento de preguntas interesantes y la resolución de problemas” (Cubero, 2005, p. 19).

Para Bixio (2001),

El proceso de educación formal tiene por objeto la formación de un sujeto crítico, adaptado activamente a su sociedad y en condiciones de: *construir nuevos saberes y conocimientos* que permitan mejorar o acrecentar los ya contruidos por su cultura; *utilizar los saberes y conocimientos contruidos* para resolver los nuevos problemas que su medio social le presenta (políticos, económicos, de salud, de vivienda, etc.) y *convivir con sus semejantes* en un marco de tolerancia, solidaridad, cuidado mutuo y respeto. (p. 19, cursiva del autor)

La educación es la llamada a facilitar los medios, para que el estudiantado interprete y comprenda el mundo y a ellos mismos, es decir una formación para el mundo de la vida y el conocimiento; permitiendo la actualización, cualificación, crecimiento y adaptación permanente del estudiantado, a las nuevas condiciones, que presenta el contexto en el que interactúan cotidianamente (Florence et al., 2000). Supone esto que cada estudiante requiere de una intervención pedagógica diferente en cada momento del proceso de aprendizaje, ya que cada estudiante tiene procesos de desarrollo únicos, aunque este desarrollo sea social e interactivo (Velázquez, 2007).

Se considera en esta idea de educación, la actividad del estudiantado como base fundamental para el aprendizaje, la función del docente es la de guiar y seleccionar los esquemas o medios básicos sobre los cuales, el estudiante explore, observe y reconstruya sus conocimientos. Además, que los compañeros y compañeras son también informantes claves, los textos y los materiales de clase ayudan al aprendizaje del estudiante (Bixio, 2001).

La escuela es, pues, un escenario sociocultural que participa de una cultura escolar. En él interviene el profesorado, el alumnado y padres y madres, que comparten una serie de prácticas culturales, que interactúan según unas modalidades de participación y que negocian de acuerdo con unos tipos de discurso también regulados por dicha cultura escolar. (Cubero, 2005, p. 32)

Todas estas interacciones entre profesorado, estudiantado, compañeros y compañeras, materiales y medio, dan información tanto acerca de conceptos,

actitudes y procedimientos, con lo que, conceptos, procedimientos y actitudes forman un todo significativo en el que todos son contenidos de aprendizaje. Es así que surgen diferentes y simultáneos procesos de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje: interacción profesorado-estudiantado; interacción estudiante-estudiante; interacción estudiantes-objeto de conocimiento; e interacción estudiante-estudiante-objeto de conocimiento-docente-contexto (Bixio, 2001; Cubero, 2005; Florence et al., 2000).

Para Díaz (2002) las ideas-claves sobre el aprendizaje que resultan básicas para entenderlo desde un punto de vista didáctico podrían ser:

- El aprendizaje escolar reúne unas características particulares: orientado por objetivos, dirigido al desarrollo global del sujeto, delimitado por las necesidades personales y las convenciones sociales.
- El aprendizaje es una acción que se desarrolla a dos niveles, el comportamiento y el pensamiento.
- El aprendizaje escolar es un proceso en el que participan activa y conscientemente profesor y alumno.
- El sentido de análisis del aprendizaje didáctico no es tanto llegar a “modelos de” sino a “modelos para”. Saber cómo aprende el alumno y qué variables influyen en ello, no se dirige a saber más sobre el aprendizaje, sino que, en la didáctica, está en relación directa con saber más sobre qué hacer para ayudarlo a aprender mejor. (p.52)

Entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde estas interacciones, claves e ideas, tiene consecuencias fundamentales a la hora de comprender el papel que desempeña el profesorado y el alumnado. En este sentido nos dice García y Parra (2010): “el aprendizaje desde una perspectiva didáctica lleva consigo un cambio sustantivo en el propio concepto de enseñanza: enseñar no es transmitir información, sino suministrar al alumnado estrategias de adquisición, evaluación y consolidación de esa información”. (p.18)

Dicen también los autores, que es muy importante tener presente el papel que juega profesorado y estudiantado en este concepto de aprendizaje, ya que el estudiantado es constructor activo del aprendizaje, no se limita a memorizar o grabar los estímulos que le vienen dados, sino que los confronta con sus experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad, es crítico y reflexivo con la información; los resultados del aprendizaje no solo son éxito exclusivo de la práctica del profesorado, sino también de las estrategias utilizadas por cada persona en la adquisición, valoración y consolidación de la información (Pozo, 1996).

Se considera entonces, que “el conocimiento es una construcción subjetiva, en que la realidad deja de ser una entidad absoluta, como entidad independiente o externa a nosotros mismos” (Cubero, 2005, p. 16). Es decir, la mente de las personas no actúa de forma pasiva en su relación con el mundo,

y por eso aprender tiene más que ver con construir (o reconstruir), que con ser solo un ente pasivo en el proceso de aprendizaje (López-Ros, 2010; Velázquez, 2007).

En este sentido, la Ley General de Educación de Colombia (1994), plantea que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1). Además añade que la formación del alumnado debe de propiciar el aprendizaje de la preservación de la salud y la higiene, la prevención de los problemas sociales y la utilización adecuada del tiempo libre.

Para que todo lo anterior, se pueda llevar a cabo en las clases de Educación Física, se requiere de un currículo democrático, la participación del alumnado como personas con experiencias, intereses y potencialidades, con capacidad de elección y proponer nuevas alternativas comprometiéndose con ellas mismas; se requiere de una actitud abierta y flexible del mundo escolar y las personas que lo integran (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Así mismo, las orientaciones pedagógicas para la Educación Física, recreación y deporte (Ministerio de Educación Nacional, 2010), plantean como propósitos de la asignatura de Educación Física en la escuela: formar estudiantes conscientes de su corporeidad; desarrollar el pensamiento, la sensibilidad, la expresión y la lúdica por medio de la expresión motriz; contribuir a la construcción de la cultura física y la valoración de las expresiones motrices autóctonas; fortalecer la construcción de valores y la cultura ciudadana; desarrollar una pedagogía de la inclusión y el medio ambiente en las clases de Educación Física.

#### ***2.4.7.1. ¿Para qué sirve el aprendizaje de las clases de Educación Física según el alumnado?***

La Educación Física ha sido vista como un componente curricular preocupado solo en el enseñar a hacer, constituido por las habilidades motoras; el saber hacer, ser capaz de realizar con eficiencia actividades y habilidades motrices, constituye los principales aprendizajes que han sido enseñados en las clases de Educación Física en la escuela (Uribe et al., 2010)

Si se considera que el objetivo de la educación, es ayudar a la persona a ser autónoma y el de la Educación Física busca afianzar la autonomía en la utilización del potencial motor de cada persona (González, 1993; Velázquez, 2007), cabe preguntarnos entonces por ¿cuáles son los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben de ser enseñados y aprendidos en la escuela? (Alsina & Zabala, 1993; Benavides, Mora, Ochoa, Rangel & Henao, 1996).

Las percepciones del alumnado sobre la importancia que le atribuyen al aprendizaje de la asignatura de Educación Física, están asociadas con el gusto

y el tiempo del programa para la práctica de actividades físicas (Gonçalves, 1998); el alumnado tiene en consideración que lo lleven a un estilo de vida saludable y activo para su vida adulta y como parte de su formación integral.

Tannehill y Zakrajsek (1993), analizaron las actitudes de 366 estudiantes de secundaria hacia la Educación Física, mencionan que el 57% consideran las clases como muy importante en el proceso educativo, y otros 43% tenían la percepción de las clases no eran importantes en el currículo escolar.

Tannehill et al. (1994) realizaron un estudio con 314 de estudiantes de secundaria, encontraron que los estudiantes consideran que el desarrollo de habilidades deportivas (71%) debe ser el foco más importante de las clases de Educación Física, seguido por la práctica de deportes de equipo (70%) y la mejora del condición física (68%).

Por otro lado Fraga (citado por Gonçalves, 1998), indagó al estudiantado sobre su percepción acerca de las finalidades de los aprendizajes en las clases de Educación Física. Encontrando que niños y niñas manifestaron diferentes percepciones. Los niños entienden que los aprendizajes de la Educación Física, proporcionan una mejora en la práctica de los diferentes deportes; las niñas son de la opinión que los aprendizajes las conducen a la mejora de la condición física. En tercer lugar, los niños mencionan que los aprendizajes sirven para mejorar la convivencia y la relación con los demás compañeros, en cuanto a las niñas entienden que les facilita el auto-conocimiento.

Carlson y Hastie (1997), examinaron la participación estudiantil en unidades de Educación Física, desde una perspectiva social en 88 estudiantes de secundaria. Los resultados concluyen que el estudiantado aprende a relacionarse desde el trabajo en equipo y la cooperación; se presenta también mayor oportunidad de desarrollo personal y social, incluyendo habilidades de liderazgo y cooperación. Además se produjeron cambios en la forma como el estudiantado percibe los aprendizajes de las clases de Educación Física.

En el estudio de Murcia y Jaramillo (2005), se plantea que los imaginarios del estudiantado, tienen relación con la forma en que el profesorado orienta sus clases, el apoyo y significado que las familias dan a la práctica deportiva y los medios de comunicación. Se encuentra así, que algunos jóvenes ven la Educación Física y el deporte, como una alternativa de vida, una posibilidad de expresión, de encuentro con el otro y para escapar de la realidad escolar normatizada.

J.L. Hernández et al. (2007) confirma en su estudio, que el estudiantado considera, que participar de las clases de Educación Física contribuye a su desarrollo y formación personal, valorando aquellos aspectos relacionados con la salud, y los conocimientos sobre los efectos de la actividad física, las habilidades motrices y la condición física. Nolasco (2007) además de lo anterior, resalta que los estudiantes ven la convivencia como un aprendizaje en las clases.

Kawashima (2008) en su estudio, cuando preguntó al alumnado sobre qué aprenden en las clases de Educación Física, le respondieron que deportes, actividades físicas para la salud y bailar, eran los aprendizajes más significativos y reconocidos por el alumnado.

En el estudio ya citado anteriormente por Fonseca et al. (2011), se concluye que es importante que el área de Educación Física sea tratada dentro del currículo como importante, ya que aporta a la formación integral según el estudiantado.

Por otro lado, Dos Santos (2011) tuvo como objetivo en su estudio, identificar cuáles son las representaciones que el alumnado tiene sobre las clases de Educación Física en la enseñanza media, para su desarrollo tuvo en cuenta el análisis de observaciones y los testimonios del alumnado en los contextos escolares estudiados. Se encuentra que los significados atribuidos a la práctica de la Educación Física para niños y niñas son diferentes dependiendo de sus intereses y de lo que la práctica le puede brindar para la vida; en esto juega un papel importante la práctica fuera del contexto escolar. En este sentido, dice la autora, que el conocimiento que se transmite en la escuela, pasa necesariamente por las experiencias del alumnado a lo largo de su cotidianidad escolar.

Teniendo en cuenta algunos estudios, se puede ver en la figura 8 un resumen sobre la importancia del aprendizaje en la asignatura de Educación Física.

Autor(es)	Importancia del aprendizaje en Educación Física
Fraga (1994)	1. Conocimiento de los deportes 2. Mejora de la condición física 3. Convivencia/interacción con otras personas
Tannehill; Romar; O'Sullivan; England & Rosenberg (1994)	1. Mejora de las habilidades motrices 2. Práctica de los deportes 3. Mejora de la condición física
Carlson & Hastie (1997)	1. Valores y actitudes: trabajo en equipo, cooperación, liderazgo 2. Desarrollo personal y social
Murcia & Jaramillo (2005)	1. Alternativa de vida y expresión 2. Encuentro con el otro 3. Escape de la realidad o cotidianidad escolar
J.L. Hernández et al. (2007)	1. Mejora de la salud 2. Mejora de la condición física 3. Mejora de las habilidades motrices
Nolasco (2007)	1. Mejora de la salud 2. Mejora de la condición física 3. Mejorar de las habilidades motrices 4. Convivencia

**Figura 8. Importancia de los aprendizajes en Educación Física**



Los pocos estudios llevados a cabo y la poca literatura sobre las percepciones del aprendizaje en las clases de Educación Física, no posibilitan la elaboración de un perfil de conclusiones, capaz de asumir importancia relevante para la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gonçalves, 1998). El autor añade que esas percepciones pueden fortalecer la reflexión del profesorado, no solo en la escogencia de los contenidos de los programas, sino también en los procesos didácticos llevados en su clase.

#### **2.4.8. A manera de conclusión.**

El análisis de los resultados de los estudios desarrollados sobre las creencias y actitudes del alumnado hacia la Educación Física permite destacar lo siguiente:

1. Factores como los objetivos personales o percepción de la Educación Física, el comportamiento del profesorado, las condiciones institucionales, las interacciones de la clase, la motivación, las actitudes personales, son determinantes en las percepciones, actitudes y aprendizajes del alumnado en la clase de Educación Física.
2. El alumnado demuestra gusto por las clases de Educación Física, en su mayoría la consideran importante para su formación.
3. El alumnado tiene o siente que los objetivos de la asignatura son dirigidos a aspectos biológicos y deportivos como: la condición física, los hábitos de vida saludable, la técnica y la táctica deportiva. Y aspectos recreativos como: disfrute, relajación, distracción y goce.
4. El comportamiento del profesorado se muestra determinante en la creación de actitudes favorables hacia la asignatura y el aprendizaje de las clases.
5. Las condiciones institucionales de espacios y materiales condicionan el concepto del estudiantado hacia la Educación Física.
6. Unas interacciones de clase acompañadas de afectividad, amistad, diálogo y respeto, potencian una mayor y mejor participación del alumnado en las clases.
7. De acuerdo a los contenidos y actividades que se practiquen dentro de la clase de Educación Física, los aprendizajes fomentados y las reacciones del alumnado puede ser muy diferentes y condicionar los gustos, creencias y actitudes hacia la asignatura.
8. Como se puede ver en los estudios citados anteriormente, y en los planteamientos de Lee (1997), el pensamiento del alumnado ha sido estudiado normalmente por medio de cuestionarios, entrevistas y estimulación del recuerdo para recoger ideas de ellos mismos y de la instrucción.
9. Se puede decir, que el estudiantado es consciente de sus pensamientos y son capaces de brindar información importante que los investigadores y profesores, pueden utilizar para explicar y comprender la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo a todos los factores que hemos presentado, nos afianzamos en nuestra propuesta de objetivo que expusimos en el capítulo 1: identificar, analizar e interpretar las percepciones y creencias sobre la asignatura de Educación Física. Y en particular y como referencia para nuestro estudio, nos hemos centrado en una institución pública, rural, de condiciones económicas baja (estrato 1 y 2 básicamente), con sus características sociales y culturales particulares y específicas, como son los estudiantes de grado once de la institución educativa El Cole del corregimiento de San Antonio de Prado-Medellín.

## **Capítulo 3. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO**

- 3.1. Enfoque y diseño de investigación.
- 3.2. Contexto y participantes.
- 3.3. Estrategias de recolección de la información.
- 3.4. Las condiciones y momentos del estudio.
- 3.5. Análisis de la información.
- 3.6. Criterios de calidad.
- 3.7. Aspectos éticos. 3.8.
- 3.8. A manera de conclusión.

La utopía está en el horizonte,  
me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos,  
camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.  
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.  
¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Eduardo Galeano (1995, p. 230).

El proceso de investigación cualitativa, solicita la inmersión en el contexto real de estudio; de allí que en el presente capítulo, se presente la interacción que se tuvo con los actores del estudio y las estrategias de recolección de información (cuestionario, observación, grupo focal, entrevista) que se utilizaron para rescatar y reconocer las prácticas y el mundo interior del alumnado. También se justifica el diseño metodológico, el estudio de casos, y se definen las características del caso de estudio (según la naturaleza, el objeto de estudio y las unidades de análisis). El contexto de estudio, fue una institución educativa de carácter oficial de la ciudad de Medellín-Colombia y los participantes fueron estudiantes del grado once de educación secundaria, quienes para la asignatura, contaban con tres profesores licenciados en Educación Física.

En esencia, para el desarrollo de la investigación se abordaron los momentos planteados para procesos de investigación cualitativa: a) exploración, diseño y descripción; b) focalización, interpretación, recolección de la información, registro y sistematización y c) profundización, análisis y presentación de los resultados. Igualmente, se describe el proceso de análisis de la información, el cual constó de tres fases: descubrimiento, codificación y relativización de los datos. En cuanto a los criterios de calidad, se muestran todas las acciones que he realizado y construido durante el proceso de investigación, es decir, los criterios de credibilidad, transferibilidad de los datos, dependencia y confirmabilidad. Por último, se presentan las consideraciones éticas que tuve en el desarrollo de la investigación.

### 3.1. Enfoque y diseño de investigación

El enfoque asumido para la investigación fue cualitativo, pues es a partir de la metodología cualitativa que se puede abordar la realidad subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimientos científicos. Desde este enfoque se busca la interioridad de los actores sociales, las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales de las personas (Dorio, Sabariego & Massot, 2012; Flick, 2004; 2014; Galeano, 2004a). Así mismo, Taylor y Bogdan (1992), argumentan que si estudiamos a las personas mediante técnicas cualitativas, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

En la metodología cualitativa, es importante tener en cuenta la naturaleza del problema que se pretende investigar (Flick, 2004). Para el estudio, fue relevante partir de los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), cuando dicen que la investigación cualitativa permite obtener detalles complejos de algunos fenómenos, como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, los cuales son difíciles de extraer o de aprehender por otros métodos de investigación; detalles de estos fenómenos, son los que de alguna manera se obtuvieron del estudiantado participante en las clases de Educación Física donde se llevó a cabo el estudio.

Estos procesos de pensamiento y emociones son los que explican las acciones de las personas en sus contextos, pues el acto en sí no es algo humano; lo que lo hace humano es la intención que lo anima, el significado que tiene para el actor, el propósito que alberga, el objetivo que persigue; en una palabra, la función que desempeña en la estructura de su personalidad y en el grupo humano en el que vive (Martínez, 2004).

El proceso de la investigación cualitativa requiere la inmersión en la vida cotidiana de la situación de estudio, en mi caso el trabajo se llevó a cabo en el escenario escolar, donde se tuvo una interacción permanente con la población objeto de estudio; en este sentido nos dicen Flick (2014a) y Vasilachis (2006), la investigación cualitativa es un intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre su propio mundo, es un proceso de interacción entre el investigador y las personas, una relación descriptiva y analítica que privilegia las palabras de las personas y sus comportamientos como datos primarios de investigación.

Los enfoques cualitativos e interpretativos en la investigación social, tienen como tarea principal, la interpretación de la acción social y desvelar su significado (Goetz & LeCompte, 1988); no la de elaborar teorías científicas que puedan contrastarse de modo experimental (Pérez, 1999). Las investigaciones realizadas por medio de un paradigma cualitativo, se preocupan e interesan por estudiar, describir y analizar conductas sociales colectivas e individuales (McMillan & Schumacher, 2005). La investigación cualitativa “se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad” (Sandoval, 2002, p. 15).

Para Sandín (2003) la investigación cualitativa es una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p. 123). La autora resume las principales características de la investigación cualitativa en el siguiente cuadro:

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		
(Taylor y Bogdan, 1987)	(Esneider, 1998)	(Rossman y Rallis, 1998a)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es inductiva.</li> <li>• Perspectiva holística.</li> <li>• Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador.</li> <li>• Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia.</li> <li>• Suspensión del propio juicio.</li> <li>• Valoración de todas las perspectivas.</li> <li>• Métodos humanistas.</li> <li>• Énfasis en la validez.</li> <li>• Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un arte.</li> <li>• Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados.</li> <li>• El yo (propio investigador) como instrumento.</li> <li>• Carácter interpretativo.</li> <li>• Uso del lenguaje expresivo.</li> <li>• Atención a lo concreto, al caso particular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es creíble gracias a su coherencia y utilidad instrumental.</li> <li>• Se desarrolla en contextos naturales.</li> <li>• Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.</li> <li>• Focaliza en contextos de forma holística.</li> <li>• El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad).</li> <li>• Naturaleza emergente.</li> <li>• Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo.</li> <li>• Fundamentalmente interpretativa.</li> </ul>

**Figura 9. Características de la investigación cualitativa**

Fuente: Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* (p. 125). Madrid: Mc Graw Hill.

La investigación cualitativa comprende la realidad de forma holística, es decir, observa el contexto en su forma natural y pone atención a los diferentes ángulos y perspectivas. Exige el uso de diversas estrategias interactivas, flexibles y abiertas, que ayuden o permitan captar la realidad y la experiencia de forma completa (Dorio et al., 2012; Flick, 2004, 2014b).

Denzin y Lincoln (2012) plantean la investigación cualitativa como una actividad situada que ubica al observador en el mundo, consta de un conjunto

de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible, estas prácticas transforman el mundo; ellas convierten al mundo en una serie de representaciones, por medio de notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, diarios y grabaciones. Dicen además, que la investigación cualitativa supone una interpretación naturalista del mundo, esto significa que las cosas se estudian en su forma o contexto natural, tratando de entender, interpretar y comprender el fenómeno en términos de lo que significan para las personas.

Una de las características importantes de la investigación cualitativa es la reflexividad (Sandín, 2003; Sandoval, 2002), tiene que ver con prestar atención especial a la forma en que lo lingüístico, social, cultural, político y teórico influye en el proceso de desarrollo del conocimiento; supone poner la mirada sobre la persona que investiga, sus supuestos teóricos y personales que modulan su actuación, como su relación con las personas y la comunidad de estudio. Sin embargo, es importante que siempre se mantenga una línea orientadora en el diseño de investigación, este debe ser flexible y poder adaptarse a las características del contexto y la población (Sánchez, 2013). Por lo tanto, el presente estudio partió de la formulación de un anteproyecto abierto y flexible desde antes de hacer el ingreso al campo y utilizar las técnicas de recolección de información.

Es así, que el estudio pretendió reconocer las prácticas sociales y rescatar el mundo de la interioridad del estudiantado en sus relaciones con el contexto y con los otros actores del proceso educativo; reconocer las prácticas, percepciones, creencias, emociones, vivencias, opiniones, visiones y significados que posee el alumnado de secundaria sobre la clase de Educación Física que ofrece su institución escolar y los aprendizajes percibidos en la asignatura. Un propósito de la investigación fue comprender la realidad social desde dentro, teniendo interacción con las personas y el contexto de estudio; o en palabras de Sandoval (2002) se quiso captar el sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones; tener la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y comunidades en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que se desenvuelven cotidianamente.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, para la investigación se eligió como diseño *el estudio de caso*, puesto que según Yin (1984), el estudio de caso es una forma de investigación con entidad propia, investiga empíricamente un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida cotidiana. Stake (1998) plantea que el estudio de casos es algo específico y complejo que se encuentra en funcionamiento y de lo cual se pretende lograr una mayor comprensión y profundizar en aspectos que no son habituales mediante otros diseños.

Pérez (2008) define el estudio de caso como una “metodología de análisis grupal, cuyo aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de

fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental, de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad individualizada y única” (p. 83). Según el autor, “el estudio de casos debe considerarse siempre como el estudio de una instancia en acción y debe entenderse en el contexto de la tradición histórica e interpretativa” (Pérez, 2008, p. 443). De aquí la importancia de la interacción con las personas y la inmersión en el contexto de estudio que permitan así analizar, describir y comprender los elementos que lo componen.

Según Galeano (2004b) el objetivo del estudio de casos es comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno, es decir, es un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social. “El estudio de casos se desarrolla en las situaciones reales en las que los individuos estudiados tienen responsabilidades y obligaciones con las que el estudio puede interferir” (Pérez, 2008, p. 443).

Un caso según Coller (2000), es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto real y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar, o construir un conocimiento o una parte de él, bien sea por su valor intrínseco. El caso puede ser una persona, un programa, un evento, un proceso, un grupo social; el cual puede apreciarse en su singularidad y complejidad al insertarse en sus contextos y su interrelación con ellos (Anguera, 1986; Merriam, 1988; Stake, 2013; Yin, 1984). El caso puede referirse a cosas muy distintas; por eso Sánchez (2013) plantea que algunos puntos para su definición pueden ser sus límites físicos o sociales que le confieren a la cosa identidad, es decir, el caso puede ser una escuela concreta, pero también uno o varios de sus profesores, el conjunto del profesorado, un proyecto curricular o una sola área del mismo, una política educativa del ámbito geográfico al que pertenece la escuela, entre otros casos.

Este diseño de investigación (estudio de caso) se inserta en el marco de los estudios cualitativos y la indagación naturalista (Pérez, 2008). Según la autora, “no quiere decir que la investigación cualitativa sea igual al estudio de casos, tampoco indica que no se puedan usar datos cuantitativos en un estudio de casos” (p. 81). Los estudios de caso pueden ser muy cuantitativos y poner a prueba la teoría, pero en educación, los investigadores suelen llevarlos a cabo cualitativamente (Merriam, 1988). Algo similar es lo que plantean Cohen, Manion y Morrison (2007) cuando dicen que el estudio de caso puede comprender situaciones que no siempre son susceptibles de análisis numérico; los contextos son únicos y dinámicos, por tanto, el estudio de caso investiga las complejas interacciones y la evolución de los acontecimientos, las relaciones humanas y otros factores que se presentan en el caso.

Igualmente Gerring (2004), Martínez (2006) y Stake (2013), reconocen que la investigación de estudio de caso se puede estudiar de manera cualitativa o cuantitativa, de forma analítica o integral, por medio de medidas o



interpretación, pero el caso tiene unos límites y unas características, de allí que el investigador sea capaz de dar coherencia y secuencia a la investigación. “la investigación cualitativa, como escenario de actividades interpretativas, no privilegia una única práctica metodológica sobre otras” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 55).

Simons (2011) tiene la idea de que el investigador en el estudio de casos, es el principal instrumento en la recolección de datos, la interpretación y el informe; diferente de un enfoque positivista, donde el instrumento es menos falible, aquí el investigador, como instrumento, interpreta los datos. Esta forma de hacer investigación trata de algo de mayor entidad que la mera observación hecha a un objeto o contexto de estudio; dice la autora:

Se trata de un riguroso examen de cómo nuestros valores, las acciones que configuran la recogida e interpretación de los datos, y de cómo nos afectan las personas y los acontecimientos presentes en el campo. En otras palabras, además de lo que averiguamos sobre el caso, descubrimos también cosas sobre nosotros mismos. (Simons, 2011, p. 21)

Para Merriam (1988) la característica más definitoria de la investigación de estudio de casos se encuentra en la delimitación del objeto de estudio: el caso. El caso como se ha dicho anteriormente puede ser una unidad, programa, entidad o fenómeno con límites que son demarcados y delimitados por el investigador; pudiendo determinar lo que no se va a estudiar (Brown, 2008). En este sentido, puede ser el límite en el número de personas a ser entrevistados, un periodo de tiempo de observación, o la instancia de un problema o preocupación; el investigador tiene el desafío y la responsabilidad de comprender y articular el caso de estudio.

El estudio de casos cualitativo según Merriam (1988) posee las siguientes características: es *particularista*, en relación al enfoque específico del caso, es su especificidad lo que lo hace especial; es *heurístico*, es capaz de ampliar la mirada del fenómeno, permite ampliar la experiencia, descubrir nuevos significados o confirmar lo que ya se sabía; es *descriptivo*, su descripción es muy completa, rica y literal del fenómeno objeto de estudio, y es *inductivo*, llega a generalizaciones, conceptos o hipótesis a partir del examen de los datos recogidos en el contexto mismo.

Algunas de las características más fundamentales de algunos autores se resumen en la siguiente figura:

Guba y Lincoln (1981)	Helmstadter (1970)	Hoaglin y otros (1982)	Stake (1981)	Wilson (1979)
Descripción densa.	Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica.	Especificidad.	Inductivo.	Particularista.

Fundamentado en la situación.	Los resultados son hipótesis.	Descripción de las partes interesadas y los motivos.	Multiplicidad de datos.	Holístico.
Holísticos y vivos.	El diseño es flexible.	Descripción de temas clave.	Descriptivo.	Longitudinal.
Formato: tipo conversación.	Puede aplicarse a situaciones problema.	Puede sugerir soluciones.	Específico.	Cualitativo.
Alumbra significados.			Heurístico.	
Construye sobre conocimiento tácito.				

**Figura 10. Características de los estudios de casos cualitativos**

Fuente: Merriam, S. (1988). *Case study research in education a qualitative approach* (p.12). San Francisco: Jossey-Bass.

Bonache (1999) determina unas características de los estudios de casos, en contraste con la metodología cuantitativa, diciendo que los estudios de caso no separan el fenómeno de su contexto, tienen una visión holística; parten de un marco teórico menos elaborado, ya que se construye a partir de la observación; la elección del caso tiene carácter teórico, es explicativo y no estadístico; utilizan estrategias de recolección de datos como la observación, la entrevista, los cuestionarios, los documentos, etc., son flexibles al proceso de investigación, se basan en la inducción analítica y no estadística, por lo que sus resultados no son generalizables.

Para Merriam (1988) y Yin (1984; 2012), los estudios de casos se pueden clasificar según la naturaleza del informe en descriptivos, interpretativos o evaluativos. *Descriptivos*: presenta un informe minucioso del caso eminentemente descriptivo, no se guían por generalizaciones, fundamentaciones teóricas ni hipótesis previas. Son útiles para aportar información básica en ciertas áreas educativas; en educación suelen usarse en programas y prácticas innovadoras. *Interpretativo*: aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso de estudio. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información. *Evaluativos*: envuelve una descripción, explicación y juicio del caso para tomar decisiones; son útiles para la evaluación educativa, por su capacidad para explicar los vínculos causales de las intervenciones en la vida real; se usa este caso para descubrir el contexto real en el que se ha

realizado la intervención y para explorar determinadas situaciones donde no se han alcanzado resultados claros.

Los estudios de casos también pueden clasificarse según el objetivo fundamental que se persigue en el estudio; según Stake (1998, 2013) se presentan las siguientes modalidades: intrínseco de casos, instrumental de casos y estudio colectivo de casos. *Intrínseco*: cuando el caso se estudia por su propio interés intrínseco; el propósito es alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo. *Instrumental*: cuando el caso se elige para estudiar un tema o una pregunta de la investigación determinada de otros ámbitos, es decir, el caso se escoge para conseguir entender otra cosa; el caso es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios. *Colectivo*: se usa para estudiar varios casos y hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta de estudio.

En relación a las unidades de análisis del estudio de caso, se ha clasificado en *caso único*, este solo toma una unidad de análisis y mantienen el carácter holístico o general del mismo. *Caso único con subunidades* de análisis dentro del mismo caso general. *Estudios multicaso*, cuando existen varios casos; y los *multicasos con subunidades*, son varios casos con diferentes subunidades de análisis (Baxter & Jack, 2008; Neiman & Quaranta, 2006; Yin, 1984). En la figura 11, se pueden observar algunos de los aspectos mencionados sobre las clasificaciones de los estudios de caso.

Tipos de estudio de caso	Definición
Explicativo	Este tipo de estudio de caso sería usado si usted estuviera buscando responder una pregunta que desea explicar las relaciones causales asumidas en intervenciones en la vida real que son demasiado complejas para un estudio o estrategias experimentales. En el lenguaje de la evaluación, las explicaciones vincularían la ejecución del programa con los efectos del programa (Yin, 2003)
Exploratorio	Este tipo de estudio de caso es utilizado para explorar aquellas situaciones en las cuales la intervención que está siendo evaluada no tiene claridad, un conjunto de resultados. (Yin, 2003).
Descriptivo	Este tipo de estudio de caso es utilizado para describir una intervención o fenómeno y el contexto de la vida real en la cual ocurre (Yin, 2003)
Estudio de caso múltiple	Un estudio de caso múltiple permite al investigador explorar las diferencias dentro y entre los casos. El objetivo es replicar los hallazgos a través de los casos. Debido a que se harán comparaciones, es imperativo que los casos se elijan cuidadosamente para que el investigador pueda predecir resultados

	similares a través de los casos, o predecir resultados contrastantes sobre la base de una teoría (Yin, 2003).
Intrínseco	Stake (1998) utiliza el término intrínseco y sugiere que los investigadores que tienen un interés genuino en el caso deberían usar este método cuando la intención es comprender mejor el caso. No se lleva a cabo principalmente porque el caso representa otros casos o porque ilustra un rasgo o problema particular, pero debido a que es particular y ordinario, el caso en sí mismo es de interés. El objetivo NO es llegar a entender algún constructo abstracto o un fenómeno genérico. El propósito NO es construir teoría (aunque es una opción; Stake, 1998).
Instrumental	Se utiliza para llevar a cabo algo más que la comprensión de una situación particular. Se ofrece información sobre un asunto o ayuda a refinar la teoría. El caso es de interés secundario, este juega un papel de apoyo, facilitando la comprensión de otra cosa. El caso es a menudo visto en profundidad, sus contextos examinados, sus actividades ordinarias detalladas, y por esto ayuda al investigador a perseguir el interés externo. El caso puede o no puede ser visto como típico de otros casos (Stake, 1998).
Colectivo	Los estudios de casos colectivos son similares en naturaleza y descripción de los estudios de caso múltiple (Yin, 2003)

**Figura 11. Definiciones de los diferentes tipos de estudio de caso**

Fuente: Adaptado de Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study : study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. La traducción es propia.

La investigación por medio del diseño de estudio de caso, posee algunas ventajas o fortalezas a la hora de implementarse en la práctica como: la posibilidad de registrar las conductas, eventos y acciones de las personas del estudio en el contexto natural en que suceden, la interacción entre los participantes, la posibilidad de utilizar una gran variedad de técnicas de recolección de información tanto cualitativas como cuantitativas, proporciona bases naturales para una generalización teórica, permitiendo nuevas interpretaciones y conceptos, facilita la puesta en práctica de mejoras personales, profesionales, institucionales o creación de políticas públicas, permite un estudio holístico de grandes redes sociales, su complejidad y significados sociales (Arzaluz, 2005; Basit, 2010; Baxter & Jack, 2008; Martínez, 2006; Morgan & Spanish, 1984; Scholz & Tietje, 2001). Rodríguez,

Gil y García (1999) destacan del estudio de caso, su procedimiento inductivo para generar conocimiento sobre las personas y el contexto; el ser aplicables a situaciones naturales educativas y estar ligados a la práctica, por lo que su conocimiento práctico es de gran utilidad para las comunidades y las personas.

Aun así, y pese a las virtudes que puede presentar el diseño de estudio de casos, ha sido señalado de carencia de rigor, de gran influencia por parte del investigador en los puntos de vista y las conclusiones, proporciona pocas bases para la generalización y en algunas ocasiones adquiere demasiada amplitud, y en muchos casos se considera como la estrategia más débil en investigación por parte de algunos autores (Arzaluz, 2005; Gomm, Hammersley & Foster, 2000; Martínez, 2006; Woodside, 2010).

Sin embargo, Flyvbjerg (2006) resalta que el conocimiento que viene del contexto concreto, es más valiosa que la vana búsqueda de teorías predictivas o universales; el estudio de casos puede ser fundamental para el desarrollo científico a través de la generalización, como complemento o alternativa de otros métodos de investigación; la interpretación de un caso puede proporcionar gran cantidad de información única, al poseer diferentes perspectivas y conclusiones del caso en función de qué se ve y se interpreta; la posibilidad que el investigador se desprenda o termine despojándose de las nociones y teorías preconcebidas, mejorando el aprendizaje del investigador. Según el autor, el sesgo se presenta en todas las investigaciones por parte del investigador y considera que el estudio de caso tiene una mayor inclinación hacia la alteración de las ideas preconcebidas que hacia la verificación; un estudio de casos bien elegido puede ayudar al investigador a lograr o afianzar sus competencias.

Por tanto, la decisión de centrarme en el estudio de casos, radicó en que este diseño se elige precisamente porque el investigador está interesado en la intuición, el descubrimiento, la comprensión y la interpretación más que en la verificación de hipótesis (Pérez, 2008); y resultaba coherente con el tipo de pregunta que deseaba investigar, ya que sus respuestas sólo serían posible encontrarlas en el contexto natural, lo cual necesitaba de observaciones y entrevistas durante un periodo escolar, teniendo relación con la forma en la cual se desarrollan los estudios de caso. En la figura 12 se resaltan las principales características del presente estudio de caso.

SEGÚN LA NATURALEZA DEL INFORME
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descriptivo: presenta un informe minucioso del caso, no se orienta por generalizaciones, fundamentaciones teóricas o hipótesis previas.</li> <li>• Interpretativo: se ordena y selecciona los datos, desarrollando categorías conceptuales que ilustran, ratifican y desafían los presupuestos teóricos.</li> </ul>
SEGÚN EL OBJETIVO DEL ESTUDIO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumental: el caso se eligió con fines indagatorios sobre unas preguntas; se ofrece información sobre un asunto, se examinó el</li> </ul>

contexto, se detallaron las actividades ordinarias.
SEGÚN LAS UNIDADES DE ANÁLISIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Único: trata exclusivamente y de forma holística la investigación de un programa o la asignatura de Educación Física y un grado en especial.</li> </ul>

**Figura 12. Definición del caso de estudio**

Teniendo en cuenta los aspectos expuestos sobre el estudio de caso y sus características, el presente estudio es de tipo descriptivo, interpretativo e instrumental. Se considera así, al presentar un informe minucioso del caso, el estudio no se orientó por generalizaciones, fundamentaciones teóricas o hipótesis previas; y en este sentido posee un mínimo de interpretación al presentar, ordenar y seleccionar sus datos, desarrollando categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen los presupuestos teóricos. Instrumental, ya que el caso se eligió con fines indagatorios sobre unas preguntas. En tal sentido, el diseño metodológico estuvo ligado a una comprensión de las percepciones, creencias, emociones, vivencias y actitudes que tiene el alumnado de la asignatura de Educación Física en la institución.

Otro aspecto importante del estudio es que se trata de un caso único, ya que aborda exclusivamente y de forma holística la investigación de un programa o la asignatura de Educación Física y un grado en especial. En este sentido, el caso está situado en dicha asignatura escolar, el contexto donde se llevó a cabo y las personas de un grado específico, es decir, el estudiantado de grado once de la asignatura de Educación Física del colegio El Cole del corregimiento de San Antonio de Prado-Medellín (Colombia).

Según Galeano (2004b), el estudio de casos le permite al investigador alcanzar mayor comprensión y claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, una población o una condición en particular; estos últimos aspectos, fueron precisamente los que esta investigación pretendió estudiar en el estudiantado de grado once de la institución educativa; sus creencias y actitudes en las clases de Educación Física.

### **3.2. Contexto y participantes**

El contexto del estudio fue San Antonio de Prado, este es uno de los cinco corregimientos del municipio de Medellín – Colombia. El corregimiento tiene un área o extensión de 60.4 km<sup>2</sup>, y cuenta con una población de 88.998 habitantes, de los cuales 43.206 son hombres y 45.792 mujeres. El estrato socioeconómico con mayor porcentaje en San Antonio de Prado es el 2 (bajo), el cual comprende el 55.9% de las viviendas; seguido por el estrato 3 (medio-bajo), que corresponde al 37.4%; le sigue el estrato 1 (bajo-bajo) con el 6% y al resto 0.6% le corresponde al estrato 4 (medio) (Alcaldía de Medellín, julio, agosto, septiembre, 2013). Las actividades económicas que predominan en el corregimiento son las agrícolas, porcícolas, piscícolas y ganaderas (Alcaldía de Medellín, 2005).

La institución donde se realizó el estudio fue la Institución Educativa El Cole; colegio público del corregimiento de San Antonio de Prado de Medellín (Colombia). El colegio cuenta actualmente con 1.138 estudiantes y con 59 docentes para las diferentes asignaturas escolares, posee una planta física compuesta por amplios espacios como: tres canchas polideportivas, piscina, cancha de fútbol, una pequeña pista de atletismo, zona de arena, amplia zona verde, patio interior amplio, auditorio y gran variedad de material didáctico para el desarrollo y orientación de la asignatura de Educación Física.

Para el estudio se eligió esta institución educativa, ya que está certificada por calidad, por sus espacios físicos, materiales didácticos, número de estudiantes y profesorado con el que cuenta para el desarrollo de las prácticas de la asignatura de Educación Física; estos aspectos la hacen diferentes y especial a la mayoría de instituciones educativas públicas de la ciudad y se podría decir que del país. Con respecto al contexto donde se encuentra y sus características, sí representa el común de las características de los colegios públicos de la ciudad.

Según el Plan de Área (2011), la asignatura de Educación Física está constituida por los ejes de deporte, recreación, cultura física y salud, y el uso del tiempo libre. Los grupos de secundaria (décimo y once) participan en una metodología o espacios llamados intereses deportivos; los cuales consisten en centrar los temas de estudio de acuerdo a los intereses del estudiantado y con una duración de dos periodos académicos; este aspecto fue el más importante a la hora de decidirme por la institución educativa; en la ciudad de Medellín es un proyecto innovador y único en la asignatura de Educación Física, cosa que es posible por las oportunidades que da la institución en general. Según este plan de área, los temas o intereses son: fútbol, baloncesto, voleibol, fútbol de salón, atletismo, natación, tenis de mesa, ajedrez, baile y judo. En este sentido dice un profesor:

“...el hecho que el pelao<sup>2</sup> [sic] escoja, ya el pelao va con otra motivación diferente, el hecho de que diga: yo escojo con tal profesor y tal interés ya el pelao cambia de actitud totalmente, porque al menos le estamos dando la oportunidad de que él tenga esa elección, entonces hay una parte actitudinal muy importante ahí; y ya él escogerá”. EP.1. (Anexo 8.1)

También los estudiantes opinaron acerca del proceso o la forma como se lleva a cabo la asignatura de Educación Física en la institución.

“H3: ...me parece que me han apuesto acá a competir más que en los otros colegios y más que acá lo tienen como un poco más organizado, cuando dicen y parten las clases en tres... parten las clases en tres dinámicas y cada uno elige la que más le gusta y así todos están como centrados en el mismo deporte y eso hacen todos los años ¿o no?”. GF.3. (Anexo 5.3)

---

<sup>2</sup> El profesorado utiliza este término para hacer alusión a los estudiantes. Es muy común en el contexto colombiano.

“M2: ...aunque estamos inconformes con muchas cosas, yo pienso que hay colegios donde sin embargo no se ha avanzado tanto, porque por ejemplo dan una sola cosa, se proponen una sola cosa y se hace solo eso o si no se pierde, sin embargo acá han hecho, pues al principio eran mejor porque habían muchas más opciones de deporte, pero sin embargo todavía nos dan tres por grado y pues igual los someten como votación...”. GF.5. (Anexo 5.5)

Para la selección de los participantes se tuvo en cuenta los planteamientos de Galeano (2004a), la cual dice que en las investigaciones cualitativas la población se selecciona por criterios de representatividad cualitativa, no por representatividad estadística, es decir, se escogen por su conocimiento, experiencia y motivación para participar en el estudio. De manera similar ocurre para la selección de los escenarios y tiempos, éstos se escogen en relación con los objetivos del estudio y por su representatividad cualitativa.

### 3.2.1. Alumnado

Los participantes en el estudio fueron 103 estudiantes de grado once de educación secundaria del colegio El Cole, su edad oscila entre los 16 y 19 años; el realizar el estudio con estudiantes del grado once de secundaria se justifica por las siguientes razones:

- a) Por ser el último año escolaridad y el final del proceso de aprendizaje de la asignatura dentro del contexto escolar, es decir, seis años de frecuencia obligatoria de la misma.
- b) Serían estudiantes con suficiente capacidad de discernimiento, dominio de ideas y lenguaje para expresar sus pensamientos, opiniones y experiencias sobre lo que aprenden en las clases de Educación Física, incluso sobre lo que ellos entienden que deberían aprender.

El estudiantado seleccionado para el estudio pertenecía a los tres grupos de grado once, cuya asignatura de Educación Física era orientada por tres profesores de género masculino; los tres profesores se mostraron disponibles, motivados e interesados para colaborar con el estudio. Sin embargo, en el momento de realizar la entrevista con cada uno de ellos no fue posible llevar a cabo la entrevista con un profesor, ya que por sus múltiples ocupaciones de docencia, académicas y personales no se concretó dicho encuentro.

Tabla 1:  
**Distribución estudiantes grado once institución educativa El Cole**

Grado	Número de estudiantes	Horas de Educación Física por semana
11-A	31	2
11-B	34	



11-C	38
Total	103

Este grado escolar y grupo de estudiantes seleccionados para el estudio, representa de manera general las características del estudiantado de los otros colegios de la ciudad, por lo cual, lo importante para llevar a cabo la investigación fueron las razones antes mencionadas.

### 3.2.2. Profesorado

El profesorado que orientó las clases de Educación Física durante el desarrollo del estudio (tres profesores), tienen título de licenciados en Educación Física y especialización en diferentes temáticas relacionadas con el área; poseen entre 11 y 19 años de experiencia como profesores de escuela, además de combinar esta labor en muchos casos con el entrenamiento deportivo en otros espacios de formación.

Cuentan con diferentes cursos, seminarios, congresos y eventos donde han continuado con su actualización académica y en la actualidad hacen parte de la mesa de Educación Física del corregimiento. En muchas instituciones de Colombia, no hay profesorado del área de Educación Física para orientar la asignatura, siendo en muchas ocasiones dirigida por profesorado de otras áreas académicas. En otros casos, sólo existe un profesor o profesora para toda la institución y todos los grados; de allí que se eligiera esta institución y su profesorado para el estudio, ser un profesorado en constante formación, diálogo y construcción del programa de la asignatura.

Es importante decir, que estudiantes y profesorado fueron visitados en los diferentes horarios y escenarios establecidos por la institución para la realización de las prácticas de Educación Física escolar del grado once; los días jueves de 9:10 a 11:00 a.m. durante el tercer y cuarto periodo académico (cada periodo está compuesto por 10 semanas). Cada grupo contaba con un profesor diferente.

### 3.3. Estrategias de recolección de la información

Las estrategias de recolección de información, se refieren a los procesos interactivos que se presentan entre el investigador e investigados durante el desarrollo del estudio, y tiene como finalidad la obtención de datos en toda su riqueza y naturalidad (Gibbs, 2012; Sabariego & Bisquerra, 2012).

“No se trata de técnicas de recogida, o de recopilación sin más, porque los datos *no se recolectan* como los productos *silvestres* de la tierra. Los datos más que *cosecharlos se cultivan* y producen” (Tójar, 2006, p. 228, cursiva del autor). Según el autor, la investigación ayuda a cultivar y producir los datos que se obtienen a través del trabajo de campo que realiza el investigador y los colaboradores de la cultura estudiada.

Según Rodríguez et al. (1999), recoger datos en investigación, es intencionar y sistematizar mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que se desea estudiar a una forma que sea más comprensible y fácil de tratar. Según los autores, los diferentes procedimientos, estrategias y técnicas permiten la recolección de datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, solicitar información o contrastar desde la perspectiva de los participantes, sobre un problema que tiene el investigador o la comunidad a partir de juicios y opiniones e información de las personas de la investigación (investigador e investigados).

LA INFORMACIÓN SE RECOGE A PARTIR DE			
<i>La forma en que el investigador percibe e interpreta la realidad</i>	<i>La perspectiva de los demás participantes en la investigación</i>	<i>La respuesta de los participantes a la perspectiva del investigador</i>	<i>La perspectiva que investigador o participantes tienen de sí mismos</i>
Observación (listas de control, sistemas de categorías, sistemas de signos, observaciones no estructuradas, documentos diarios, fotografías, vídeos, etc.)	Entrevistas no estructuradas, documentos, diarios (de profesores, alumnos).	Entrevistas estructuradas, cuestionarios, escalas, tests, técnicas proyectivas, etc.	Diarios, cuestionarios autoaplicables, técnicas de grupo.

**Figura 13. Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos según quiénes solicitan y aportan información**

Fuente: Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (p. 144). Málaga: Aljibe.

Teniendo presente que la mayoría de los estudios sobre el pensamiento del alumno, se han llevado a cabo por medio de cuestionarios (Lee, 1997), pensé que era importante combinar una metodología cuantitativa y cualitativa en las estrategias y técnicas de recolección de la información para este estudio; con el fin de obtener mayor información. La información verbal también es un dato (Ericsson & Simon, 1980), y se puede utilizar para un análisis que apoye los objetivos de la investigación, como la que aquí se desarrolla (Blair & Brick, 2010; Conrad, Blair & Tracy, 1999). En este sentido, nos dice Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), aunque “la observación y la entrevista suelen ser utilizadas con frecuencia en el estudio de casos, se incluye cualquier técnica que el diseño de investigación precise. Las técnicas de obtención de la información se seleccionan por su pertinencia para el estudio”. (p. 236)

En la misma línea, Coller (2000) plantea que para el análisis de los estudios de caso se pueden utilizar estrategias diferentes, desde entrevistas semiestructuradas hasta análisis de contenido de documentos, pasando por encuesta u observación participante.

Santos (1993) aporta algunos criterios para la elección y utilización de los diferentes instrumentos de recolección de datos que fueron usados en el estudio:

*Adaptabilidad:* el conocimiento de las personas, el contexto y del fenómeno, permitió la elección de unas estrategias u otras, y el momento y la forma para su aplicación. En este sentido, se pide al investigador una actitud de apertura y sensibilidad en el medio de estudio, de aquí la importancia que el diseño sea flexible.

*Variabilidad:* una de las formas para mejorar la fiabilidad en los datos recogidos, fue la utilización de diferentes instrumentos que permitieran, a modo de triangulación, contrastar, compensar y comprender las limitaciones y ventajas de cada uno. Así el uso del cuestionario, pudo ser contrastado con la observación y los grupos focales, y viceversa.

*Gradualidad:* no se deben de usar las estrategias o técnicas con la misma intensidad en cada momento y acontecimiento. Por ejemplo una exploración al inicio del estudio, puede luego dar paso a otras posteriores de mayor profundidad.

*Pertinencia:* conocer la realidad y las técnicas, aconsejaría el uso de ellas en determinados momentos del proceso, según la información que se quiere obtener, los fenómenos que se quieren conocer o las personas que se van a investigar.

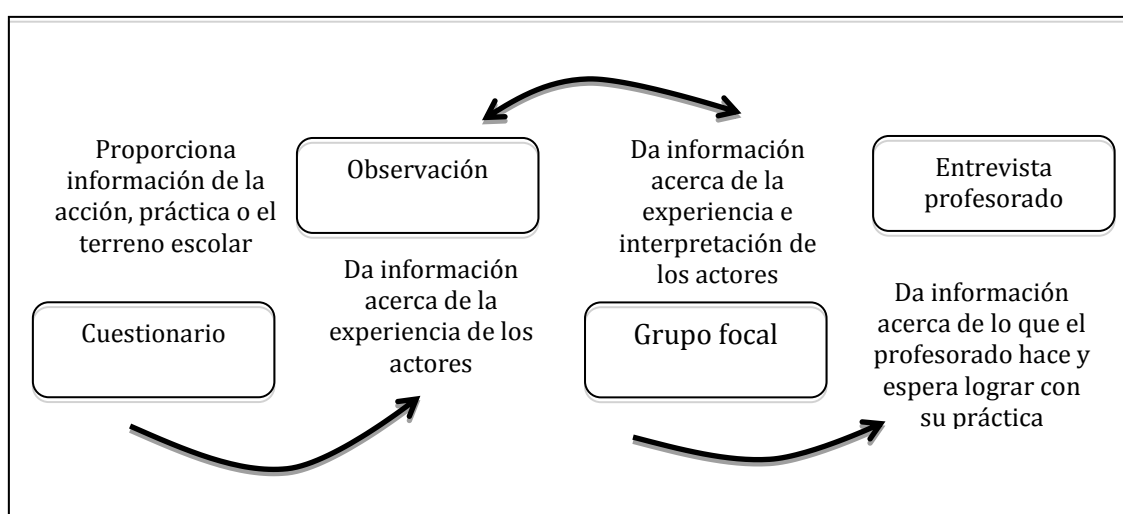
*Dominio:* el investigador puede trabajar con aquellas estrategias o técnicas que le son familiares, procurando que estén convenientemente compensadas. En este sentido, la utilización de la observación y el grupo focal en otros estudios anteriores me ayudó a su elección.

Dada la naturaleza del objeto de estudio, el marco de referencia teórico experiencial desde donde se situó el problema, el entorno o contexto donde se desarrolló el estudio, y conociendo que la realidad educativa es diversa y compleja, que es difícil abarcarla con un solo instrumento según Biddle y Anderson (1989) y Santos (1993), y teniendo en cuenta la clasificación de los recursos para obtener la información, se plantearon las siguientes estrategias en la investigación:

Estrategias para preguntar a la realidad: el cuestionario y el grupo focal.  
Estrategias para contemplar la realidad: la observación.

De esta forma se cumple con lo antes mencionado por Santos (1993), en el sentido de que esas estrategias alcanzan sus criterios propuestos. *Adaptabilidad*: como investigador tenía un conocimiento acerca del contexto donde se llevó a cabo el estudio, de la dinámica o realidad institucional en cuanto a tiempos, actividades, interrupciones y otras acciones que se dan en la institución educativa, conocía o ya había tenido la oportunidad de conocer a los profesores de la asignatura de Educación Física así como al rector del colegio, lo anterior me ayudó a decidir acerca de cuáles era las estrategias adecuadas para llevar a cabo la investigación allí y poderme adaptar a esas condiciones. *Variabilidad*: se utilizaron diferentes estrategias de recolección de información (cuestionarios, observaciones y grupos focales), para alcanzar una mejor calidad de los datos. *Gradualidad*: cada una de las estrategias de recolección de información se utilizó en un momento especial del proceso de investigación, el cuestionario, al principio del proceso pudo ser extensivo y breve en otro momento más avanzado de la investigación; cuando se encontró más información y mejores condiciones sobre las cuales se podía trabajar, se llevaron a cabo los grupos focales. *Pertinencia*: las estrategias ayudaron a que el proceso de recolección de información se fuera dando de forma fluida y organizada según la realidad institucional y de la asignatura, así cada una aportaba mejoras o reflexiones a la siguiente estrategia. *Dominio*: para el investigador era familiar el uso de las estrategias de la observación y el grupo focal, ya que en su proceso de formación y en su campo laboral los había utilizado en otras investigaciones.

Para ilustrar y teniendo en cuenta los planteamientos de Piéron (2005b), la observación proporcionó una imagen de la acción, de la práctica en la clase y el terreno en el ámbito escolar; los grupos focales y el cuestionario dieron información acerca de lo que piensa el alumnado de la situación pedagógica, de su propia experiencia e interpretación de los acontecimientos que viven en la cotidianidad de la asignatura de Educación Física.



**Figura 14. Aplicación de las estrategias de recolección de datos**

La aplicación de estas técnicas o estrategias, se planteó con la intención de darle mayor credibilidad y confirmabilidad a la información que se obtuviera del estudiantado, a partir de la triangulación de las mismas.

### **3.3.1. Estrategias para interrogar la realidad.**

Las estrategias o técnicas para interrogar la realidad que utilicé en el estudio fueron: el cuestionario, el grupo focal y la entrevista semiestructurada.

#### **3.3.1.1. El cuestionario.**

En la literatura sobre la recolección de datos en la investigación cuantitativa, se encuentra cierta confusión sobre los cuestionarios, algunos autores lo desarrollan en el apartado de encuestas, otros en el de entrevistas, otros en medición y algunos los plantean en sí mismos como un tema (Azofra, 1999; Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Para este estudio se asumirá el término de cuestionario.

El cuestionario no es una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa, suelen asociarse a enfoques o perspectivas de investigación cuantitativa, ya que buscan contrastar puntos de vista, en vez de explorarlos; favorece el conocimiento nomotético no ideográfico; su análisis se apoya en la estadística; y suele diseñarse y analizarse desde una sola perspectiva, la del investigador (Bryman, 2006; Rodríguez et al., 1999). Sin embargo los autores plantean que el cuestionario puede ser muy útil en la investigación cualitativa si se cumplen algunas exigencias fundamentales:

- a) El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.
- b) El cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo de recogida de datos.
- c) En la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte.
- d) El análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por los participantes en la investigación.
- e) La administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada. (Rodríguez et al., 1999, p. 185)

El cuestionario se ha considerado como una técnica de recolección de datos en el ámbito del pensamiento humano, y en muchas ocasiones utilizado para la identificación de las motivaciones, los valores, las actitudes, las opiniones, las preocupaciones, etc., de las personas o contextos estudiados (Piéron, 2005b).

En este sentido, Biddle y Anderson (1989), y García (2010) plantean que el estudio por medio de esta técnica, es aconsejado para determinados aspectos de la realidad social y del comportamiento humano, y no para cualquier fenómeno de estudio; destacan así, que es una de las escasas técnicas disponibles para el estudio de las actitudes, valores, creencias y motivos; también se puede adaptar para obtener información generalizable de casi cualquier grupo de población, y por último, dicen que se trata de una técnica que permite recuperar información sobre hechos pasados de los entrevistados.

Un cuestionario según Torrado (2012), es un instrumento de recopilación de información, compuesto de una serie limitada de preguntas mediante las cuales las personas proporcionan información sobre sí y/o sobre su entorno. “Se trata de una forma de entrevista por poderes, que suprime el contacto cara a cara con el entrevistador propio del método de entrevista”. (McKernan, 2008, p. 145)

Para Hernández et al. (2006) el cuestionario es el instrumento más utilizado para la recolección de datos en investigación, para ellos “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”. (p. 310)

El cuestionario permite abordar el tema de estudio desde una perspectiva exploratoria, no en profundidad en las personas de estudio; el cual busca conocer sus opiniones y no profundizar en la reflexión de los entrevistados; se emplea algunas veces cuando no se cuenta con demasiado tiempo para entrevistar a muchas personas, o se desea obtener el mismo tipo de respuesta en las personas estudiadas, también se busca minimizar los efectos del entrevistador, preguntar lo mismo y de la misma forma a cada persona (Rodríguez et al., 1999). Se puede decir, que el cuestionario es indicado cuando se pretende recoger información en un número grande de personas, con un coste mínimo de tiempo y esfuerzo (Biddle & Anderson, 1989).

Según Sierra (2001), el elemento clave en la aplicación de un cuestionario son las preguntas, la bondad del mismo depende de las clases de preguntas empleadas en él y de su adecuada formulación.

Los tipos de preguntas que normalmente se usan en los cuestionarios son las *preguntas cerradas*, en las cuales la persona tiene que responder entre varias opciones de respuestas; y las *preguntas abiertas*, las cuales permiten que la persona se exprese libremente en la respuesta (Piéron, 2005b). Según el autor, las primeras tienen como ventajas que las opciones de respuesta pueden ubicar a la persona en aspectos olvidados o ignorados, son fáciles de codificar; las segundas presentan dificultad en la codificación.

Piéron (2005b) y McKernan (2008) presentan algunos puntos que pueden ayudar a la hora de preparar un cuestionario, entre los que se destacan los siguientes:

- Las preguntas se deben derivar de los objetivos del estudio y del problema de investigación.
- Decidir qué tipo de preguntas se van a usar: cerradas, abiertas o ambas.
- El cuestionario no debe de ser demasiado largo.
- Las preguntas deben estar redactadas con claridad y en un lenguaje sencillo para la persona de estudio.
- Evitar preguntas que presenten una amenaza para el ego o la personalidad del encuestado.
- Organizar las preguntas en un orden lógico o natural.
- Redactar un borrador inicial.
- Realizar un estudio piloto con una muestra de personas.
- Revisar el cuestionario basándose en las críticas de la prueba piloto.
- Administrar el cuestionario.
- Analizar e interpretar los cuestionarios devueltos.
- Redactar el informe final del estudio.

El cuestionario cumple una función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población observada. Por ello, las condiciones fundamentales que debe reunir, dependen de la investigación y de la población. Se puede sintetizar, por una parte en traducir los objetivos de la investigación en preguntas concretas sobre dicha realidad, y por otra parte, ser capaz de suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras a cada pregunta, que puedan después ser tratadas científicamente, es decir, clasificadas y analizadas. (Sierra, 2001)

El cuestionario en esta investigación, me permitió valorar la percepción de la realidad que tiene el estudiantado sobre los factores determinantes de creencias y actitudes en las clases de Educación Física. Por otra parte, la posibilidad de contrastar y complementar la información obtenida con los grupos focales y la observación de las sesiones de clase. Más aún, me permitió organizar los grupos focales de forma homogénea, luego de realizar el análisis de algunas preguntas del cuestionario.

De ahí que los procedimientos que se siguieron para la implementación del cuestionario se resume en los siguientes momentos: a) revisión de la literatura; b) desarrollo del cuestionario (obtención del cuestionario original, autorización del autor, adecuación del lenguaje del cuestionario, definición de las preguntas finales a ser utilizadas en la investigación, validación del contenido, fidelización del instrumento); y c) el protocolo de aplicación o recogida de los datos.

*Revisión de la literatura*, como procedimiento inicial, se realizó una revisión de los estudios que abordan la temática de los procesos mediadores y del paradigma ecológico; este momento me permitió precisar los objetivos de la investigación en relación con las preguntas del cuestionario. También la búsqueda me ayudó a definir el tipo de cuestionario y elegir las mejores estrategias de recolección de datos para el estudio.

En consecuencia opté por usar el cuestionario propuesto y validado por Gonçalves (1998) en su tesis doctoral denominado “el pensamiento de los alumnos sobre la disciplina de Educación Física”, dicha tesis tuvo como objetivo conocer las ideas y experiencias de aprendizaje del estudiantado portugués en las clases de Educación Física. De modo semejante Nolasco (2007) aplicó el cuestionario en su estudio, y tuvo el interés de analizar el pensamiento del alumnado, en lo que dicen respecto a sus percepciones personales, actitudes, creencias y valores en la disciplina de Educación Física.

*Desarrollo del instrumento*, en primer lugar, me puse en contacto con el Doctor Carlos Gonçalves, ya que era el autor del cuestionario, y conseguí su autorización para utilizar el instrumento en la recolección de datos de mi investigación (Anexo 1); le expliqué las semejanzas con mi estudio y los objetivos del mismo.

Posteriormente, procedí a la validación semántica y adecuación del lenguaje al nuestro, lo cual estuvo compuesto por los siguientes momentos: a) traducción del cuestionario (Anexo 2), del portugués al castellano; para luego ser revisada por una profesora de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia; b) revisión por parte de 3 profesores activos de Educación Física secundaria, los cuales tienen más de 15 años de experiencia y hacen parte del magisterio; los profesores aportaron sus opiniones, sugerencias y recomendaciones respecto a la redacción, términos y lingüística de las preguntas del cuestionario, haciendo más comprensible el lenguaje a los estudiantes; c) se realizó una prueba piloto, donde se aplicó el cuestionario a 30 estudiantes de grado once de una institución educativa diferente y cercana a la del estudio, estudiantes que presentaban las mismas características de las personas que constituirían la tesis (edad, género, año de escolaridad, contexto); en esta aplicación, el estudiantado fue incitado por mí a que informaran los asuntos o cuestiones que no comprendieran o tuvieran dudas, con el fin de conocer si los contenidos de las preguntas eran plenamente comprendidos por todos, estas inquietudes fueron escritas en otro cuestionario para luego ser corregidas; y d) por último, busqué también conocer el tiempo requerido para el desarrollo del cuestionario por parte del estudiantado.

Luego de realizada la prueba piloto y el análisis de las opiniones y comentarios del alumnado, tomé algunas decisiones referentes a: la adecuación del lenguaje de algunas preguntas; el orden de presentación de las preguntas y su numeración; y la selección de algunas respuestas. Lo siguiente que realicé fue reformular la estructura de algunas de las preguntas, haciéndolas más claras y breves, eliminando algunos contenidos en la



selección de la respuesta según el contexto y el programa de Educación Física donde fue aplicado, haciendo el cuestionario más fácil para responder.

Después de este procedimiento llegué a la forma final del cuestionario (Anexo 2), el cual contuvo 16 preguntas, 13 de las cuales fueron cerradas y tres abiertas. El cuestionario estuvo constituido por ocho partes: la primera parte recogió la información sobre la caracterización del estudiantado; la segunda, compuesta por las preguntas 2, 9 y 10 permitían conocer el pensamiento del estudiantado sobre el significado que atribuían a las condiciones educativas de su institución; la tercera parte conformada por las preguntas 3 y 4, buscaba cuál era el grado de satisfacción del estudiantado con la clase de Educación Física; la cuarta parte, compuesta por las preguntas 4, 6, 7 y 8 permitían conocer las actitudes del alumnado hacia la Educación Física; en la quinta parte constituida por las preguntas 11, 12 y 13, el objetivo era conocer las percepciones del estudiantado sobre los profesores de Educación Física; la sexta parte, comprendió las preguntas 5 y 15, allí se quiso conocer las expectativas del estudiantado sobre los objetivos de la asignatura y sobre los objetivos individuales en relación a las clases; la séptima parte, compuesta por la pregunta 14 (subdividida en cuatro preguntas más), su objetivo fue conocer el nivel de auto-concepto a nivel general en Educación Física, los contenidos orientados por los profesores y sus conocimientos sobre la asignatura; y finalmente la octava parte, conformada por la pregunta 16, permitía determinar los valores que eran adquiridos o trabajados en las clases de Educación Física.

La opción de tener una mayoría de preguntas cerradas, era dar la posibilidad a los encuestados de tener varias opciones posibles de respuesta, reconociendo las ventajas que tienen este tipo de preguntas: poder ver respuestas que posiblemente a ellos no se les ocurren, mayor facilidad de registro y codificación, el tiempo que lleva responder las preguntas, además de mi intención de interrumpir lo menos posible la dinámica escolar de la asignatura.

Las preguntas abiertas fueron respectivamente las preguntas 7 (lo que más me gusta de las clases); 8 (la actitud hacia los diferentes contenidos de la asignatura) y 12 (comportamientos, relaciones y actitudes de enseñanza del profesor).

Al final, todos los momentos o procedimientos en la construcción del cuestionario aplicado, contribuyeron a asegurar la credibilidad del instrumento utilizado en el estudio.

*La aplicación* de la estrategia de investigación, el cuestionario, se llevó a cabo en el ambiente natural de enseñanza, con la intención de no inferir o interrumpir lo mínimo posible en la actividad normal de los profesores y los estudiantes. Es así, que los profesores plantearon reunir a los tres grupos de grado once en el horario de la clase de Educación Física en un mismo lugar (aula múltiple del colegio), consideraron que allí había mejores condiciones

para que respondieran cómodos el cuestionario; y en un sólo momento del periodo escolar.

El cuestionario fue aplicado y recogido personalmente por el investigador de la tesis. Al estudiantado se les dio u orientó con algunas informaciones iniciales de la aplicación como:

- a) Hacer conocer que el cuestionario es anónimo y solo el investigador sabría de su información (se enumeraron los estudiantes dentro de cada grupo, para así luego poder organizar los grupos focales).
- b) Solicité que las respuestas no fueran comentadas entre varios ni con los profesores después de su diligenciamiento.
- c) Solicité que sus respuestas fueran de manera individual.
- d) Hice conocer al estudiantado que yo estaría a su disposición para cualquier duda en relación a las preguntas solicitas.
- e) Que no habían respuestas buenas o malas y no era una evaluación de la asignatura.

Enseguida el alumnado inició las respuestas del cuestionario, no hubo ninguna interrupción y el que fuera terminando entregaba y se retiraba para continuar en la clase de Educación Física con su respectivo profesor. El tiempo previsto para la solución del cuestionario era de 20 minutos; en algunos casos fueron 15 minutos y en otros de 25 minutos. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en la cuarta semana del mes de julio de 2013.

De los 93 cuestionarios recibidos y luego de ser revisados por el investigador, 25 estaban incompletos o contenían respuestas que eran poco entendibles; por lo tanto, en la clase siguiente reuní al alumnado para que diligenciaran de forma correcta lo no entendido por ellos, completando así un total de 93 cuestionarios diligenciados correctamente.

### **3.3.1.2. El grupo focal.**

Los seres humanos cotidianamente o frecuentemente experimentamos diferentes grupos a largo de nuestras vidas; nos encontramos siendo invitados, asignados o atraídos hacia grupos que desarrollan planes, toman decisiones, elaboran sugerencias, realizan actividades, ayudan a las personas o persiguen multitud de propósitos. En este sentido, los grupos nos pueden divertir, estimular, motivar o dar fuerzas, pero también nos pueden dar experiencias de frustración, angustia, improductividad (Krueger, 1991).

El grupo focal o *focus group* (Barbour, 2007; 2013), es una técnica que se considera propia de los estudios de carácter cualitativo (Tójar, 2006). Es una estrategia que recurre a una entrevista de un grupo de personas, para recolectar información sobre un fenómeno o problema de estudio (Powell & Single, 1996). El grupo focal es un espacio de opinión para comprender el sentir, pensar y vivir de las personas (Hamui-Sutton & Varela, 2013).

Para Massot, Dorio y Sabarriego (2012), el grupo focal es una discusión cuidadosamente planeada para obtener las percepciones sobre un énfasis o área de interés; “la intención de los grupos focales es promover la autoapertura entre los participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones” (p. 343). El propósito principal al utilizar el grupo focal es descubrir actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en la interacción de los participantes, de una forma que no sería factible con el uso de otras técnicas de recolección de datos (Gibbs, 1997; Lervolino & Pelicioni, 2001; Kitzinger, 1994, 1995; Morgan, 1996).

Para Hamui-Sutton y Varela (2013) “la técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera” (p. 56).

La técnica del grupo focal está basada según Carey (2003), en el uso de una sesión de grupo semiestructurada y moderada por un líder grupal, con el propósito de recolectar información sobre un tópico designado; en la cual por medio de la guía adecuada del líder, sus miembros pueden describir abundantes detalles de las experiencias y los razonamientos que impulsan sus acciones, creencias, percepciones y actitudes.

Igualmente Massot et al. (2012) plantean que las situaciones que se viven en los grupos focales, los puntos de vista y opiniones de las personas, se llevan a cabo por medio de la interacción entre ellas, pudiendo cambiar por medio de la influencia de sus comentarios en algunos momentos del proceso. “El grupo actúa así como una retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el sentido social correspondiente al campo semántico concreto en el que inscribe la propuesta del prescriptor” (Canales & Peinado, 1999, p. 290).

Para Gibbs (1997) y Aignerren (2002) investigar por medio de grupos focales, implica una discusión organizada con un grupo de personas seleccionadas para obtener información acerca de sus puntos de vista y experiencias sobre un tema determinado; el grupo focal ofrece la posibilidad de obtener varias perspectivas sobre un mismo tema de estudio, ofreciendo así mayor conocimiento sobre la comprensión de la vida cotidiana de las personas.

Merton y Kendall (1946) definen algunos parámetros para el desarrollo de los grupos focales, entre los que se destacan, asegurar que los participantes tengan experiencia sobre la temática de estudio, se requiere un guion para que las personas interaccionen entre sí y den sus puntos de vista, y que dichas preguntas tengan relación directa con la experiencia de los participantes.

Según Tójar (2006) el procedimiento de un grupo focal se puede resumir de la siguiente forma:

1. Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas.
2. Selección de los participantes: determinación de las características que ha de reunir.
3. Selección del moderador.
4. Determinación del lugar y fecha.
5. Adiestramiento del moderador.
6. Puesta en escena del grupo de discusión.
7. Recopilación, transcripción y análisis de la información.
8. Elaboración de conclusiones. (p. 266)

Añade el autor, que el moderador debe lograr que todos los participantes den su opinión, que intervengan en lo posible en cada una de las preguntas que se reflexionan, debe garantizar por lo menos el orden de la palabra y que el tema central no se abandone en la discusión.

Para Aigner (2002), el grupo focal se inicia desde el momento mismo que se elabora la guía de preguntas, de allí la importancia de que éstas se formulen en un lenguaje accesible y comprensible para las personas del grupo focal. El orden o énfasis de las mismas puede alterarse según las personas, las circunstancias y el contexto cultural. Por otra parte, el autor comenta la necesidad de explicar suficiente y adecuadamente el propósito del encuentro, e insistir en la importancia de la experiencia de los participantes; así mismo, se debe explicar el tema de las preguntas y la importancia de grabar la conversación.

Según Powell y Single (1996); y Hamui-Sutton y Varela (2013) los grupos focales se llevan a cabo dentro de procesos de investigación, los cuales incluyen un tema específico, preguntas investigativas, objetivos claros, justificación y lineamientos; en este sentido, se construye una guía de entrevista y se planea una logística para su implementación (selección de participantes, número de encuentros, estrategias para acercarse a convocar a las personas, espacio de encuentro, grabadora, etc.); el moderador toma una figura central, es el que dirige el diálogo basado en su guía y estimula la participación equitativa de los integrantes. Así mismo, nos dice Powell y Single (1996) el moderador debe ser sensible y estar preparado para iniciar y tomar decisiones adecuadas a los dilemas éticos que se presenten en el grupo focal, es importante mantener la confidencialidad de la información planteada por el grupo.

A partir de la experiencia en grupos focales, Dias (2000) recomienda realizar grupos de máximo seis personas, seleccionadas en base a sus características, homogéneas o heterogéneas, en relación al asunto estudiado o ser discutido, la autora dice que con menos de seis personas las ideas e interacciones suelen ser escasas y habrá mayor probabilidad que algunas personas se sientan intimidadas por los más extrovertidos; con más de diez personas, es más difícil orientar el foco de discusión y la distribución del tiempo para la participación de todos.

Los grupos focales ofrecen unas ventajas como: son socialmente orientados y sitúan a las personas participantes en contextos y experiencias reales y naturales; al ser no estructurados, le ofrece al investigador la flexibilidad necesaria para explorar tópicos que no han sido planteados o anticipados; la técnica es fácil de entender y sus resultados creíbles; poseen una alta validez subjetiva; son de bajo costo; son ágiles en la producción de sus resultados, se enriquece y reorienta conforme avanza el proceso del investigador; como metodología, es adecuado usarlos como fuente básica de datos, o bien como medio de profundización en el análisis (Massot et al., 2012). También los grupos focales permiten al investigador obtener información específica y colectiva en un corto periodo de tiempo, y ayuda a recrear la experiencia de las personas participantes (Aignerren, 2002).

El grupo focal ofrece al investigador versatilidad y variedad de alternativas para la recolección de los datos; permite flexibilidad en la orientación de la entrevista y mayor relación con los datos recolectados; el ambiente proporcionado por el grupo, permite la interacción entre los miembros del grupo; la información de un integrante estimula a los demás a hablar sobre el tema; el debate enriquece la calidad de la información de los participantes; si es aplicado adecuadamente, se puede captar información precisa sobre los pensamientos, creencias y sentimientos de los participantes, en un tiempo relativamente corto (Gomes, 2005; Kitzinger, 1995). Una ventaja importante, es la posibilidad de usar el grupo focal solo o de forma combinada con otras técnicas de recolección de datos (Morgan, 1996).

Gibbs, (1997) y Massot et al. (2012), destacan algunas limitaciones de esta técnica como: el investigador posee un menor grado de control; los integrantes de los grupos pueden influir en la interacción y opinión de los demás, sin poder determinar el curso de la discusión y conversación; requiere formación previa por parte del investigador; cada grupo es diferente y posee sus propias características.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, esta técnica fue de gran ayuda para la recolección de información pertinente y abundante sobre el fenómeno de estudio. La pertinencia del grupo focal para la investigación, residió en la posibilidad que brinda para construir y comprender desde el discurso del estudiantado, sus percepciones, sentimientos, actitudes y experiencias sobre la asignatura de Educación Física secundaria. Igualmente, el grupo focal permitió recolectar mayor información en menos tiempo dentro del contexto escolar. Los pasos que se siguieron en el proceso de construcción y aplicación de los grupos focales fueron: a) desarrollo de la guía de la entrevista, b) composición de los grupos focales y c) aplicación de la entrevista.

*Desarrollo de la guía de la entrevista*, la guía para la entrevista del grupo focal, se construyó a través de la revisión de la literatura y los estudios sobre las actitudes y aprendizajes del alumnado en Educación Física. A partir de allí, se elaboró un listado de posibles preguntas; estas preguntas fueron examinadas y reelaboradas a partir de las observaciones de clase y el

cuestionario, con el fin de preguntar realmente lo que se quería conocer. El propósito fue indagar por las percepciones, actitudes, interacciones, creencias y aprendizajes que se vivencian en la asignatura de Educación Física.

La guía fue revisada por tres profesores de Educación Física secundaria activos en su profesión. Los profesores aportaron sus opiniones, sugerencias y recomendaciones respecto a la redacción, términos y lingüística de las preguntas de la guía; a partir de lo cual se cambiaron términos para hacerlas más entendibles al estudiantado. Las preguntas se organizaron por grupos temáticos y tratando de ir de lo fácil a lo complejo: primer grupo, preguntas relacionadas con las condiciones institucionales, actitudes hacia la asignatura y los objetivos de la clase; un segundo grupo, con preguntas sobre el aprendizaje en las clases, los contenidos y su auto-concepto; y un tercer grupo, en relación a la interacción con el profesor y los compañeros (Anexo 4).

A continuación se realizó una prueba piloto con un grupo de estudiantes de grado once de una institución cercana, y con las mismas características donde se aplicaría, el propósito fue probar la guía y evaluarla; quise mirar el número adecuado de participantes y la cantidad de tiempo necesario para obtener datos ricos y significativos. La guía de la entrevista no requirió ninguna modificación, se entendieron y respondieron satisfactoriamente las preguntas por parte del estudiantado.

Por otra parte, el moderar el grupo me pareció todo un reto, un desafío entrevistar y poner a hablar y discutir a los adolescentes; igualmente reconocer mis debilidades para comprender sus respuestas y pedir explicación de ellas. Sin embargo, la prueba me proporcionó descripciones ricas e interesantes acerca de lo que deseaba estudiar.

En el grupo focal, aunque se parte de una guía de preguntas con los contenidos o cuestiones a abordar, la forma de ser presentadas y su secuencia de presentación no son rígidas, sino flexible en su orientación. En este sentido, la guía fue considerada una orientación, posibilitando el transcurrir de la entrevista y usada de acuerdo a las respuestas obtenidas por el alumnado, es decir, otras preguntas fueron formuladas y otras opiniones solicitadas a los participantes.

*Composición de los grupos focales*, en la prueba piloto los temas o preguntas fueron tratados en profundidad por 45 minutos, y se consideró llevar a cabo el grupo focal con máximo 6 estudiantes, con el fin de posibilitar una mejor participación y comodidad a las personas involucradas, y proveer diversidad de percepciones al estudio; además en los grupos pequeños según Carey (2003), Gil (1992-1993), Ibáñez (2010), Krueger (1991) y Massot et al. (2012); el líder puede manejar más fácilmente la dinámica del grupo, procesar la información y atender a cada miembro; recolectar datos de mejor calidad provenientes de menos participantes es una buena decisión para casi cualquier estudio.

Simons (2011) plantea que las entrevistas en grupo son útiles cuando se hacen con estudiantes de una institución educativa, un contexto en donde sería difícil o casi imposible realizar muchas entrevistas exhaustivas; los estudiantes luego de contarles la confidencialidad de la información suelen mostrarse más abiertos a colaborar con el estudio. El grupo focal puede ser utilizado para examinar fuentes de tensión en las relaciones entre profesores y estudiantes e intentar comprender los contextos de violencia e indisciplina en la escuela (Gomes, 2005).

Para la selección y organización de los grupos focales, fue imprescindible tener claro los criterios de inclusión de las personas. La formación de los grupos fue intencional, y pretendió por lo menos un punto de semejanza entre los participantes. En este sentido, fueron seleccionados teniendo en cuenta su posición extrema, positivo o negativo hacia las clases de Educación Física; según los resultados recogidos en el cuestionario, importaba profundizar el “porqué” de las percepciones transmitidas por el estudiantado. Es así como en la presentación de los resultados se encontrará que los grupos focales 1, 2 y 3 corresponden a aquellos estudiantes que les gustaba la clase de Educación Física y, los grupos 4, 5 y 6 corresponden a los que no.

Carey (2003) recomienda que los grupos focales deben ser homogéneos en cuanto a edad, contexto, ocupación y otras características, pues esto influirá a la hora de la interacción entre los participantes. Para Calder (1977) la homogeneidad del grupo depende del propósito de la entrevista y sus características, estos pueden utilizarse para facilitar una buena relación entre los participantes. Los grupos que están compuestos por amigos, pueden ofrecer un ambiente de apoyo, propicio para abrir el debate y por tanto, hacer de la investigación más creíble (McLafferty, 2004).

La utilización del grupo focal me pareció una estrategia adecuada para el alcance de los objetivos pretendidos; un análisis más profundo de los motivos que llevan al estudiantado a una aceptación o rechazo de las clases o asignatura de Educación Física. La composición intencional de los grupos favoreció los relatos de las experiencias, creencias y actitudes en la mayoría de los grupos, ya que los estudiantes se conocían entre sí, ya fuera como parte del mismo grupo escolar, compañeros o conocidos.

*Aplicación de la entrevista*, fueron realizados seis encuentros, tres grupos de participantes con actitudes positivas, y tres grupos de estudiantes con actitudes negativas hacia la clase de Educación Física; el número de participantes fue de seis estudiantes por grupo focal, para un total de 36 estudiantes entrevistados. Los estudiantes que estuvieron en los grupos focales participaron de forma autónoma en el estudio, motivados por el deseo de ayudar en la investigación y compartir su experiencia; es decir, por representatividad cualitativa.

Cada encuentro fue programado y acordado con los profesores de Educación Física y con la ayuda de profesores de otras asignaturas, los cuales

autorizaron al estudiante a ausentarse de su clase por unos minutos. Por sugerencia de los profesores del colegio, cada encuentro solo disponía de 45 minutos para llevarse a cabo. Cada encuentro duró en promedio 43 minutos, y dichos encuentros se llevaron a cabo en las últimas semanas del año escolar del 2013. Cabe mencionar el último grupo focal fue el más corto y difícil de abordar, ya que por ser final del año académico, los estudiantes tenían que realizar sus exámenes y trabajos finales de las demás asignaturas y en muchas ocasiones prefieren faltar o salir temprano de la clase de Educación Física para hacer los trabajos de otras áreas.

Los encuentros se desarrollaron en la oficina de uno de los profesores de Educación Física, y contaron con la preparación del espacio (organización de las sillas, ventilación, permiso del profesor); esto con el fin de que el ambiente fuera agradable y cómodo para el alumnado. La formación en círculo de las sillas permitió la interacción cara a cara, o bien el contacto visual y que todos se sintieran como iguales. El espacio posibilita realizar los encuentros sin interferencias externas, comodidad, se aseguró la privacidad y un ambiente neutro. Sin embargo, como lo dije anteriormente con el último grupo fue difícil, de allí que se haya tenido que hacer la entrevista en dos espacios diferentes.

Cada grupo focal fue precedido de una conversación informal con los participantes, en ella fueron expuestos los objetivos y la metodología del estudio; también les solicité que hicieran las preguntas o críticas a las preguntas o cuestiones que no entendieran, tanto del moderador como de los comentarios de los compañeros, todo esto con la intención de crear un ambiente de amistad y propiciar las condiciones adecuadas para su colaboración; así ellos tuvieron la oportunidad de preguntar antes de iniciar la entrevista. Cabe resaltar la relación que se dio a partir de las observaciones y acompañamientos durante el tiempo que estuve en el colegio, lo cual permitió ser reconocido y aceptado por los estudiantes, facilitando mi acercamiento como investigador.

Esto concuerda con lo que expone Basch (1987), cuando plantea la necesidad que el moderador cree interacciones no amenazantes para los participantes de las entrevistas, lo cual motiva dar sus puntos de vista, la interacción de los miembros del grupo y a dar sus propios juicios sobre el tema de estudio.

Se les garantizó a los participantes que los datos serían anónimos, no se utilizarían nombres durante la entrevista, si se utilizaran, serían cambiados en la transcripción; el almacenamiento y manipulación de los mismos sólo sería por parte del investigador. Todas las entrevistas fueron grabadas por medio de un *iPod touch*, y se cerró cada entrevista con los agradecimientos por su participación en el estudio.

En la realización de los grupos focales experimenté o tuve un sentimiento de duda frente a si las preguntas que realizaba eran las adecuadas, ya que en algunas ocasiones los participantes no decían nada al



respecto, había silencios, una tarea compleja de interpretar por mí como investigador. Cada grupo fue muy diferente dependiendo de los estudiantes que conformaban el grupo; hubo ocasiones en que el estudiantado hablaba sobre otras cosas; también hubo momentos de desacuerdo entre ellos, lo que era entretenido e hizo que las entrevistas fueran más ricas en datos.

No hay duda que los grupos conformados por el estudiantado que tenía actitudes positivas hacia la Educación Física fueron los que brindaron más información. En contraste, fue más difícil dialogar con el alumnado de actitudes negativas hacia la asignatura. Sin embargo, todas las entrevistas produjeron datos de buena calidad.

En pocas palabras, el grupo focal fue una estrategia de recolección de información apropiada y buena para ser usada en el contexto escolar, por la riqueza de los datos que brinda por sí misma, la dinámica de grupo que ofrece, y la interacción entre los participantes; lo cual se evidenció en la puesta en práctica dentro del estudio.

### **3.3.1.3. La entrevista semiestructurada.**

La entrevista es la más común y una de las más importantes herramientas de recolección de información en la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2012; Myers & Newman, 2007; Ruiz, 1996). El encuentro entre el participante y el entrevistador supone una conversación sobre un tema definido en el marco de una investigación, con el fin de conectar prácticas y significados (Merlinsky, 2006). En palabras de Rodríguez et al. (1999) la entrevista es una interacción social en la cual va a generarse una comunicación de significados “una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación” (p. 171).

La entrevista se convierte en un medio clave para explorar la forma en que los participantes entienden su mundo, es una estrategia que permite acceder a los conocimientos, creencias e ideas respecto al fenómeno estudiado desde el propio lenguaje de las personas (Kvale, 2011; Rodríguez et al., 1999).

Esta técnica de recolección de información suele clasificarse en estructurada, semiestructurada o no estructurada (Fontana & Frey, 2005; Massot et al., 2012; McKernan, 2008; Myers & Newman, 2007). Ésta última categoría también se conoce como entrevista informal (McMillan & Shumacher, 2005; Rodríguez et al., 1999); abierta (Hernández et al., 2006); en profundidad (McMillan & Shumacher, 2005; Rodríguez et al., 1999; Taylor & Bogdan, 1987; Tójar, 2006) o conversacional (Goetz & LeComte, 1998).

Los límites teóricos y prácticos entre la entrevista semiestructurada y la no estructurada o en profundidad no son muy claros, algunos autores asumen la entrevista semiestructurada como un encuentro que parte de una guía

definida con antelación, pero flexible y modificable (Folguera, 1994; Massot et al., 2012; Sandoval, 2001), en la misma línea, se propone la entrevista en profundidad como un acto discursivo, una conversación que no tiene un esquema de categorías rígido, pero debe contar con un guion previo o lista de temas que sirvan de orientación (Rodríguez et al., 1999; Tójar, 2006).

Según Navarro y Martínez (2012) la entrevista semiestructurada “permite, siguiendo una pauta previamente establecida pero no rígida, ir adaptando las preguntas a las necesidades del entrevistado de cara a conseguir el máximo de información posible en relación con los objetivos de la investigación” (p. 416). Así mismo, Sandoval (2001) argumenta que el enfoque cualitativo con que se asume este tipo de entrevista abre la oportunidad para que las respuestas que emite el participante, “se exploren de manera inestructurada [*sic*] (esto es, no preparada de antemano, pero sí sistemática)” (p. 145, paréntesis del autor).

Por su parte la entrevista en profundidad o no estructurada es discursiva y permite el intercambio de opiniones y sentimientos a través de encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor & Bogdan, 1987). En este tipo de entrevista el investigador “desea obtener información sobre determinado problema o fenómeno y a partir de ahí establece un listado de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista [...], pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano” (Rodríguez et al., 1999, p. 168).

El tipo de entrevista realizada en el estudio fue la entrevista semiestructurada en la línea que plantean Massot et al. (2012):

Las entrevistas *semiestructuradas* parten de un guion que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. (p. 337, cursiva de las autoras).

En esta misma línea de flexibilidad en las preguntas, se asumió la conversación con los docentes como un momento único, donde el investigador juega con las preguntas de acuerdo a lo que cada participante sabe y estuviera dispuesto a compartir (Rubin & Rubin, 2005).

Ruiz (1996) presenta las características más representativas de la entrevista en profundidad o no estructurada, las cuales, siendo coherentes con lo expuesto hasta el momento, fueron asumidas en la entrevista semiestructurada.

La entrevista:

- Pretende comprender más que explicar.
- Busca maximizar el significado.
- Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.

El entrevistador

- Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta.
- Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.
- Explica el objetivo y motivación del estudio.
- Altera con frecuencia el orden y la forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.
- Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.
- Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor.
- Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.
- Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.
- Establecer una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.
- Adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas.

El entrevistado:

- Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.
- El orden y formato puede diferir de uno a otro.

**Figura 15. Características de la entrevista en profundidad o no estructurada**

Fuente: Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (p. 170). Bilbao: Universidad de Deusto.

Hasta ahora se han mencionado los beneficios y aportes que representa utilizar la entrevista como estrategia cualitativa, sin embargo, no se debe olvidar que también es una técnica susceptible de críticas. Algunos investigadores cuantitativos consideran que los datos obtenidos por este medio son poco fiables y objetivos (Denzin & Lincoln, 2012), según Hernández et al. (2006), la desventaja de la entrevistas es “que proporciona información “permeada” por los puntos de vista del participante” (p. 598, comillas de los autores). Esta visión se corresponde con una concepción de objetividad

anclada al paradigma positivista (Remesal, 2006); no obstante, desde una visión naturalista, la subjetividad no es un inconveniente sino una característica inmersa en los estudios.

Para generar el mayor nivel de credibilidad en la información suministrada durante la entrevista, es necesario reconocer la palabra de los participantes como una opinión válida con presupuestos de verdad que permitan un diálogo sincero; sin embargo, metodológicamente se realizaron preguntas de control cruzado que confirmaran la veracidad de los discursos en diferentes relatos del mismo acontecimiento o experiencia (Taylor & Bogdan, 1987).

Como vemos, no es fácil evidenciar diferencias significativas entre los tipos de entrevista, en consecuencia, para esta investigación se optó por un tipo de entrevista abierta, flexible y discursiva que permitiera la expresión del profesorado sobre lo que piensa, cree y hace como docente de Educación Física en su asignatura. En palabras de Rodríguez et al. (1999), que cada pregunta estimulara al participante a entrar en detalles sin limitaciones.

Debido las características y posibilidades que brinda la entrevista, esta investigación la asumió como una estrategia para obtener información sobre las concepciones que tiene el profesorado sobre lo que planea, hace y espera en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de Educación Física.

Cada entrevista tiene una dinámica particular, un ritmo propio (Santos, 1993), por lo cual no es posible identificar una manera “ideal” de llevarla a cabo, sino reconocer lineamientos generales que ayuden a desarrollar esta compleja técnica. En este estudio el objetivo principal de la entrevista al profesorado, fue recoger información acerca de lo que ellos planean, esperan y hacen con el estudiantado en la asignatura de Educación Física.

Además de lo anterior, la entrevista se utilizó por dos razones: la primera fue la de contrastar lo observado y dicho por el alumnado y conocer de viva voz del profesorado su opinión sobre los diferentes aspectos del proceso de la asignatura de Educación Física; y la segunda razón, tiene que ver con la posibilidad de ampliar las descripciones registradas por el investigador, con el fin de alcanzar una comprensión e interpretación más cercana al contexto escolar. La ampliación que se logra con la entrevista, permite describir la cotidianidad de la asignatura de acuerdo a la vivencia y experiencia del profesorado y el estudiantado, al mismo tiempo, permite al investigador encontrar la explicación e interpretación del fenómeno. El proceso de la entrevista constó de los siguientes momentos: a) desarrollo de la guía de la entrevista, b) aplicación de la entrevista y c) transcripción de la entrevista.

*Desarrollo de la guía de entrevista*, el guion en esta entrevista se asume como incompleto porque se re-construye con los nuevos interrogantes que surgen en la conversación, sin embargo, se construyó un derrotero organizado

en temas, tópicos o bloques de interés con algunas preguntas clave que permitieran estimular en el entrevistado la producción de un relato continuo y para no olvidar que deben hacerse preguntas sobre ciertos aspectos (Merlinsky, 2006; Taylor & Bogdan, 1987). La construcción del guion también garantiza que se aplique el mismo enfoque temático durante la entrevista a los diferentes participantes (Qu & Dumay, 2011).

El primer paso fue la construcción de las preguntas, allí se realizó una lluvia de ideas que apuntaran a los objetivos de la investigación a partir del análisis de la información recolectada en los grupos focales, observaciones y el cuestionario realizados con el estudiantado. Luego se hizo una reducción hacia las preguntas más pertinentes que brindaran mayor información. Una vez finalizado un bosquejo general, el director de la tesis revisó el guion y realizó las sugerencias y modificaciones pertinentes.

Las preguntas se organizaron por grupos temáticos, tratando de ir de lo fácil a lo complejo: primer grupo, preguntas relacionadas con el contexto de la asignatura de Educación Física, su proyecto y las condiciones institucionales; un segundo grupo, con preguntas sobre el proceso didáctico de la asignatura; un tercer grupo, acerca de su propio concepto como profesor de Educación Física y las interacciones en la clase y un cuarto grupo acerca del aprendizaje en la asignatura (Anexo 7).

*La aplicación de la entrevista*, fueron realizadas dos entrevistas a dos profesores de la asignatura de Educación Física; el encuentro fue programado y acordado con los profesores en sus horas libres dentro de la jornada escolar; cada entrevista duró un promedio de 45 minutos. Las entrevistas se desarrollaron en la oficina de uno de los profesores de Educación Física, y contaron con la preparación del espacio; esto con el fin de que el ambiente fuera agradable y cómodo. A pesar que no se contó con un profesor de la asignatura para la aplicación de la entrevista; las dos entrevistas realizadas recogen el trabajo conjunto del profesorado de la institución, así mismo la información recolectada fue suficiente para comprender y complementar las respuestas del alumnado; no fue necesario volver nuevamente a indagar o abordar al profesorado.

Al igual que en el caso de los grupos focales del estudiantado, cada entrevista fue precedida de una conversación informal con los participantes para exponer los objetivos y la metodología del estudio; también les solicité que hicieran las preguntas o críticas a las preguntas o cuestiones que no entendieran, así ellos tuvieron la oportunidad de preguntar antes de iniciar la entrevista. Cabe resaltar la relación que se tiene con el profesorado, lo cual permitió una mejor empatía y seguridad a la hora del desarrollo de las preguntas.

Así mismo, al profesorado se les garantizó que los datos serían anónimos, no se utilizarían nombres durante la entrevista, si se utilizaran serían cambiados en la transcripción. El almacenamiento y manipulación de los

mismos, solo sería por parte del investigador. Todas las entrevistas fueron grabadas por medio de un *iPod touch*, y se cerró cada entrevista con los agradecimientos por su participación en el estudio.

*Transcripción de la entrevista*, este paso dentro del proceso de investigación, se llevó de igual forma para los grupos focales. En este sentido, luego de llevar a cabo la entrevista continúa un proceso igual de complejo, la transcripción. Este es un paso crucial en la entrevista por la potencial pérdida de datos, la distorsión y la reducción de la complejidad que puede presentarse. Si la entrevista es una conversación o un encuentro, la transcripción no puede convertirse en una simple acta de datos, sino en un registro de ese encuentro (Cohen et al., 2007).

Hay dos elementos importantes que deben tenerse en cuenta en la transcripción de las entrevistas, la fiabilidad y la validez (Kvale, 2011; Valles, 2002). La fiabilidad está más relacionada con elementos de tipo técnico, es decir, con la calidad de la grabación y su posterior audición para la transcripción, por lo cual los niveles de fiabilidad pueden mejorarse asegurando un buen instrumento de grabación y un espacio adecuado sin demasiada interferencia sonora. En este estudio se utilizó un *iPod touch* que garantiza la nitidez y fiabilidad del audio y como se mencionó anteriormente no hubo mayores interferencias durante las entrevistas.

En segundo lugar está la validez, un asunto un poco más complejo porque implica en palabras de Kvale (2011) “traducir de una lengua oral, con su propio conjunto de reglas, a una lengua escrita con otro conjunto de reglas [...] no hay una transformación verdadera, objetiva del modo oral al escrito” (p. 130) como opción metodológica el autor propone preguntarse por cuál es el tipo de transcripción más útil según la investigación y definir sus parámetros.

En este caso, la confrontación de lo grabado con lo escrito, fue el parámetro principal de validez de las entrevistas, procurando dejar en evidencia la fidelidad de las palabras, las pausas y los aspectos emocionales que puedan volverse texto (risas, voz tensa, risa nerviosa, etc.) (Kvale, 2011).

Las transcripciones en las entrevistas fueron realizadas por el investigador. Una vez transcritas, fueron escuchados nuevamente los audios por el investigador y revisados todos los textos. Luego de estos pasos, fueron devueltas las transcripciones al profesorado para que confirmaran lo allí escrito.

### **3.3.2. Estrategias para contemplar la realidad.**

La estrategia para contemplar la realidad que se utilizó en el estudio fue la observación.

#### **3.3.2.1. La observación.**

La observación es una de las actividades más comunes de la vida diaria de todas las personas, observamos todo el tiempo que estamos despiertos y conscientes, observamos a las demás personas y ellas a nosotros, nos observamos a nosotros mismos; observamos el comportamiento y las conversaciones, la participación y la inhibición, la comunicación y los silencios de las personas; pudiéndose esta observación convertirse en una fuerte herramienta de investigación social y estrategia científica de recolección de información (Hernández et al., 2006; Ruiz & Ispizua, 1989).

No se puede olvidar que una característica de los enfoques alternativos en la investigación de la enseñanza, es la observación (Evertson & Green, 1989). Como expresan Pérez y Gimeno (1988) es por medio de esta estrategia que se pueden recoger los datos “con la frescura, riqueza, complejidad y ambigüedad de la propia vida del aula” (p. 51), no es un asunto fácil, pero brinda la información necesaria para comprender las actitudes e interacciones entre los protagonistas del contexto escolar.

La observación según Bernal (2006), permite conocer de forma directa el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada, además posibilita al investigador en planteamientos de Corbetta (2003), estudiar un determinado fenómeno social, adentrándose personalmente en él, para vivirlo desde adentro y estar en disposición de ofrecer una descripción directa del mismo.

Para De Ketele (1984), la observación “es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información” (p. 21). Es así que Anguera (1983) nos dice, una observación indiscriminada perdería interés al no haber seleccionado un objetivo, no tiene sentido; saber observar es saber seleccionar, es decir, saber escoger o delimitar qué es lo que interesa observar. En este sentido, Ruiz (1996) plantea que la observación “es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (p. 125).

Así pues, la investigación cualitativa para responder a otro tipo de preguntas se vale de la observación, la cual puede ser una estrategia importante y apropiada para preguntarnos por ejemplo: por las interacciones de la clase, las relaciones afectivas, los contenidos de la asignatura, las actitudes de los estudiantes hacia la asignatura, el comportamiento del profesor, etc. Se podría obtener mejor información para estos interrogantes usando la

observación. “La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce” (Rodríguez et al., 1999, p. 149).

Las situaciones educativas pertenecen a la vida cotidiana, pero, mediante la observación, son estudiadas con una visión nueva, a través de la descripción de su funcionamiento y el análisis de su proceso con el fin de descubrir la significación que entrañan para las personas que están implicadas en ellas. (Postic & De Ketele, 1988, p.11)

En este sentido, la observación es un procedimiento de recolección de datos, que le proporciona al investigador una representación de la realidad, sobre los fenómenos de estudio; tiene un carácter selectivo y se guía por lo que percibimos de acuerdo con el asunto que nos preocupa (Agrosino, 2012; Rodríguez et al., 1999).

Observar es diferente de simplemente ver, no se limita al sentido de la vista, implica una descripción desde todos los sentidos, requiere estar atento a los detalles, las interacciones, los hechos que allí se presentan y reflexionar permanentemente sobre ellos (Hernández et al., 2006).

Aun cuando observar es una acción que se apoya en el sentido de la vista consiste en mucho más que dirigir atentamente nuestros ojos hacia algo. Desde luego que esa atención de la mirada es fundamental. Pero en absoluto resulta suficiente como descripción. Antes que nada, ese dirigir la mirada está motivado. Hay una razón o un motivo en el observador para dirigir su atención hacia algo. Se trata, sin duda, de algo que le llama la atención. De algún modo aquello que reclama su atención es algo que vale la pena el esfuerzo de examinarlo atentamente hasta determinar su naturaleza y funcionamiento. (Sanmartín, 2010, p. 146)

En este sentido, Piéron (2005b) nos dice que la observación constituye una estrategia de recolección de datos, destinados a representar fielmente la realidad, se convierte en una técnica de rigor científico completamente aceptada en la investigación; en actividades como la enseñanza tiene la ventaja de poseer cualidades y características ecológicas, lo que no puede garantizar otros instrumentos como los test, cuestionarios o tablas de evaluación.

Por consiguiente, la observación puede convertirse en una poderosa y fundamental estrategia de investigación social según Anguera (1985); Pérez (1994) y Ruiz (2007), en la medida que se:

- Orienta a un objetivo de investigación formulado previamente.
- Planifica sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
- Controla y relaciona con proposiciones generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes.
- Somete a comprobaciones de fiabilidad y validez.



También se conoce algunas ventajas de la observación como técnica de investigación, entre las que se destacan según Polit y Hungler (2000); y McKernan (2008) las siguientes: el estudio se lleva en el contexto o medio natural de las personas; el observador puede tomarse todo el tiempo que haga falta para obtener una muestra significativa del comportamiento, observando todos los acontecimientos que se dan en el contexto; se puede tomar notas sobre aspectos no verbales como: movimientos, gestos faciales y corporales.

De acuerdo con los niveles de relación entre la persona y el objeto se presentan diferentes tipos de observación, la no participante y la participante; la primera se caracteriza porque el observador es un espectador y no realiza ninguna intervención. Según McKernan (2008) el investigador en la observación no participante es poco visible, se mantiene apartado de los roles de la práctica, acción y el trabajo del grupo, no interfiere en la secuencia natural de los acontecimientos ni del entorno cultural. Agregando a lo anterior, Pérez (1994) plantea que la observación externa o no participante “es aquella en la que el observador no pertenece al grupo” (p. 24).

En la observación participante existe una implicación más directa del investigador con las personas estudiadas (Goetz & LeCompte, 1988). Para Agrosino (2012) y Corbetta (2003), este tipo de observación conlleva un contacto personal e intenso entre sujeto que estudia y sujeto estudiado, con una implicación “participación” del investigador en la situación objeto de estudio, que constituye su elemento distintivo. Corbetta (2003) plantea que en la observación participante, el investigador se adentra en el contexto social que quiere estudiar, comparte con las personas, les pregunta, descubre sus preocupaciones, sus concepciones del mundo, con el fin de desarrollar una visión desde dentro que es la premisa de la comprensión.

La observación participante consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades cotidianas propias del grupo de estudio, permite observar la realidad social completa, desde una perspectiva holística (Massot et al., 2012).

Goetz y LeCompte (1988) y Taylor y Bogdan (1992) plantean que la observación participante, es la empleada para designar la investigación que involucra la integración social entre el investigador y los informantes, es la estrategia donde el investigador evoluciona a la medida que observa, es la observación donde la mayoría de observadores participantes entran al campo sin preconceptos específicos. De manera similar Sanmartín (2010), plantea que “la observación participante es una técnica de investigación empírica diseñada para trabajar directamente sobre el terreno, sobre el lugar en el que se desenvuelve la vida real”. (p. 145)

Polit y Hungler (2000) plantean que en los estudios cualitativos, la observación es poco o nada estructurada, ya que el propósito es la interpretación de los comportamientos y experiencias de la persona en su

ámbito natural, de allí, que la observación participante sea la recomendada para este tipo de observaciones.

Para Campos y Lule (2012), la observación no estructurada, también llamada no sistemática y ocasional “trata de observar sin tener en cuenta categorías o indicadores que guíen el proceso; careciendo de control temporal y llevando a cabo registros libres y globales de los acontecimientos” (p. 53). Según Simons (2011) la observación no estructurada es la más recomendada en la investigación con estudio de caso, ya es la propia para documentar un incidente o suceso, para explicar la cultura o algunos aspectos de ella, o tener una base para la interpretación de la información obtenidos con otras estrategias.

La observación no estructurada tiende a ser directa y naturalista, es decir, no limitada por diseños u objetivos preordenados, y documentada o interpreta los temas/incidentes en el contexto particular de las circunstancias que se producen de forma natural. Las observaciones son primordialmente descriptivas, en cierto grado interpretativas, utilizan medios tanto intuitivos como racionales de captar la esencia de lo que se observa, y se informa de ellas en un lenguaje accesible. (Simons, 2011, p. 87)

Existen unas características definidas que hacen a la observación participante diferente de otras observaciones, las cuales se pueden resumir en la siguiente figura:

Parámetro	Observación participante
Función	Comprensiva, formativa, heurística.
Autor	Abierta.
Objeto	Narrativa. Alospectiva o introspectiva. Parcialmente informada.
Objeto/inferencia	De representaciones/grado de inferencia elevada. Amplia.
Instrumentos	Registros narrativos, diarios, técnica de incidentes críticos, historias de vida.
Anotación	Directa. Inmediata o diferida.
Nº de sesiones	Multisesión, persistente.
Situación	Natural. No manipulativa.
Tratamiento	Molar, cualitativa, no secuencial y peri o postdeterminada.

**Figura 16. Características de la observación participante**

Fuente: Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar* (p. 244). Madrid: La Muralla.

Este tipo de observación requiere enfatizar en algunos elementos claves para su desarrollo según Massot et al. (2012):

*El grado de participación* (aproximación observador y observados): la presencia explícita del investigador en el escenario, debe buscar que la información que las personas llevan en su interior emerja en un clima de confianza y de seguridad para los investigados, se trata de lograr empatía con el grupo en su cotidianidad. Para De Ketele (1984) y Pérez (1994) los datos o información que recoge el investigador depende de su grado de participación activa o pasiva.

Según Anguera (1985), el propósito de la participación del investigador, es la obtención de datos acerca del comportamiento de las personas, por medio de una relación directa y en situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión del investigador como agente externo, es decir, el observador que recoge, registra e interpreta los datos al hacer parte de la vida cotidiana de ese contexto y por medio de la conversación, establece una relación estrecha con las personas de estudio.

*El acceso* o estrategia para introducirse en el contexto natural de observación: se trata de lo importante que es tener buenos contactos e intuición que le permitan al investigador acceder al contexto, es decir, informantes claves. El conocimiento o entendimiento del lenguaje del contexto de estudio, es fundamental para tener un buen desempeño en el campo.

*El diario*: se entiende como un sistema de registro de las diferentes situaciones naturales que recoge la visión (interpretación) de la realidad desde la perspectiva del observador.

*Las notas de campo*: consiste en una descripción-narración de los sucesos que se llevan a cabo en la realidad del contexto de forma natural; en ellas se detallan apreciaciones personales, relaciones con la teoría y notas descriptivas/inferenciales.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (1992) plantean algunos puntos a tener en cuenta a la hora de recordar todo lo que se ve, oye, y siente el investigador mientras recoge los datos en el campo, en este sentido recomiendan al observador los siguientes aspectos:

- Prestar atención a todo lo que ocurra.
- Cambiar de perspectiva, pasar de una mirada amplia a otra de ángulo pequeño.
- Buscar palabras claves en la observación de las personas.
- Concentrarse de principio al final en las observaciones.
- Reproducir mentalmente las observaciones.
- Tomar nota tan pronto sea posible, transcribirlas inmediatamente.
- Dibujar o describir lo mejor posible el espacio de observación.
- Grabar conversaciones y acontecimientos.

McKernan (2008) propone unos criterios que pueden ser considerados a la hora de realizar una observación participante en una investigación: definir el

problema a estudiar, negociar el acceso al campo, definir el grupo/población de investigación, hacer un registro de los acontecimientos y las actividades, describir el entorno de la investigación, analizar los datos, conclusión y partida, redactar el estudio y socializar el estudio con la comunidad.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede decir, que la observación se presenta imprescindible en la práctica cotidiana de la escuela, ya que se trata de un proceso de percepción, interpretación y registro de las conductas de la comunidad educativa, útil en todas las situaciones en el que el objeto de estudio lo constituyan comportamientos perceptibles del alumnado y profesorado o interacción entre ambos (Anguera, 1988). La observación participante, es el camino más adecuado para acercarnos a la vida escolar en su contexto natural, y a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pagalajar, 1999).

“La observación constituye un instrumento extraordinariamente válido para ser utilizado por el profesional de la enseñanza, tanto en su actividad evaluadora continuada, como con fines de investigación” (Anguera, 1988, p. 6). Añade la autora, que en el ámbito escolar cabe adecuar la observación a la naturaleza y realidad del aula tradicional en la escuela, lo cual configura y delimita la situación. Por esto y todo lo mencionado, se utilizó la observación, ya que según Pagalajar (1999) es “una de las principales fuentes de información para comprender qué ocurre en las clases, y es una herramienta muy útil para comprender qué hacen los profesores y cómo trabajan los alumnos” (p. 89).

En la tesis utilicé la observación participante, a partir de la cual pude identificar las interacciones que se presentan en la clase, actitudes, contenidos, escenarios y comportamientos; haciendo la salvedad que esta observación se realizó con el mínimo de intervención. Así pues, se buscó recopilar información para representar fielmente la realidad, permitiéndome percibir las interacciones naturales de los grupos de clase. En este tipo de observación, se recomienda al investigador tener una actitud abierta y libre de prejuicios, disposición de escucha e interés por aprender más sobre el contexto y las personas investigadas (DeWalt & DeWalt, 1998; Guash, 1997; Kawulich, 2005). La observación utilizada fue no estructurada o libre (Campos & Lule, 2012; Polit & Hungler, 2000), ya que fue realizada sin la ayuda de elementos técnicos especiales, por medio de registros libres y globales de los acontecimientos.

*El proceso de la observación participante*, Para llevar a cabo las observación de clases, me reuní con los profesores de Educación Física para solicitar primero su autorización, expliqué la metodología de cómo realizaría las observaciones, el tiempo de observación y se definieron los grupos, grados y horarios. El profesorado realizó algunas sugerencias respecto los días y las horas para hacer las observaciones, me explicaron algunas de las dificultades que podían acontecer durante el proceso de observación como: los eventos programados por la institución, el acompañamiento de ellos a los equipos deportivos que representan a la institución en diferentes eventos en la ciudad,

la asistencia o participación en los gremios docentes, etc.

Se explicó y aseguró la confidencialidad de los datos recogidos en las observaciones y la interrupción de sus clases en la menor medida posible. Por otra parte, en ningún momento se les dijo a los profesores cuál era mi objetivo o aspectos que observaría en sus clases y del estudiantado.

Los tres profesores manifestaron su interés en cooperar y ayudar con lo necesario para el desarrollo de las observaciones. Se observaron los tres grupos de grado once, durante los dos últimos periodos académicos del año 2013.

Observé los grupos durante cuatro meses, en periodos de una hora y cincuenta minutos semanales, durante las sesiones de Educación Física. Los tres grupos asistían de forma simultánea el día jueves de 9:10-11:00 horas a la clase de Educación Física, de allí que la observación se realizó de manera intercalada y de la siguiente manera:

Grupo-clase N° 1: agosto 15, octubre 3, y noviembre 14.

Grupo-clase N° 2: agosto 22, septiembre 12, octubre 17, y noviembre 21.

Grupo-clase N° 3: agosto 29, septiembre 5, y octubre 24.

Para el desarrollo de las observaciones, se comunicó a los respectivos grupos la dinámica de la observación, es decir, explicarles al estudiantado que para su ejecución habrá una persona observando las actividades que ellos realizan en compañía de su profesor, y que en esas observaciones el investigador estará ubicado en un lugar donde no perturbara o interfiriera la práctica, y se le verá tomando notas, tomando fotografías o, en algunas ocasiones, hablando con algunos de sus compañeros.

El registro de las observaciones se realizó a partir de las notas de campo, las cuales fueron tomadas durante las observaciones e inmediatamente transcritas después de finalizadas, con el propósito de no dejar olvidar aspectos importantes que podrían perderse si se esperaba mucho tiempo para registrar la información. Estas notas están basadas en planteamientos de Goetz y LeCompte (1988); Patton (2002); Polit y Hungler (2000); Rodríguez et al. (1999) y Taylor y Bogdan (1992), la información describe lo que se ha observado, destacando sus detalles y elementos particulares. Tuvieron además apuntes textuales de lo dicho por las personas y comentarios del observador en donde se describen sus percepciones, reacciones, reflexiones y sentimientos frente a los acontecimientos observados; adicionalmente incluyeron interpretaciones y análisis preliminares acerca del contexto y situación observada. “En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que *si no está escrito, no sucedió nunca*” (Taylor & Bogdan, 1992, p. 75. Cursiva del autor).

A partir de los datos suministrados por las observaciones iniciales en la asignatura de Educación Física, observé al alumnado en otras asignaturas escolares, con el fin de comprender algunas actitudes y comportamientos:

Grupo-clase Nº 1: inglés octubre 17.

Grupo-clase Nº 2: Ciencias sociales septiembre 18.

Grupo-clase Nº 3: Lengua castellana septiembre 19.

Para Taylor y Bogdan (1992), cada investigador tiene su propio modo de redactar sus notas de campo. En mi caso, usé una guía (Anexo 6) para la redacción de las notas de campo de las observaciones. Dicha guía estuvo compuesta por un *encabezado* donde se describía el número de la observación, fecha, lugar de la observación, hora, grupo, nombre del profesor; una *parte central* compuesta por notas condensadas y notas expandidas, las primeras fueron tomadas durante la observación en el campo y en el mismo tiempo que transcurrían, incluyeron los detalles de todo lo que sucedía en la clase de Educación Física y sirvieron para recordar todo lo realizado en la sesión; las segundas fueron escritas a partir de las primeras, donde se amplió y recordó algunos asuntos no descritos anteriormente, en estas también se consignaron algunos sentimientos, opiniones y perspectivas propias como investigador. Y un *cierre*, compuesto por entrevistas informales realizadas al estudiantado, o conversaciones improvisadas.

En general se llevó una observación continua de la práctica, registrando de forma detallada las características físicas, ambientales y contextuales de las situaciones observadas; consistió en anotar las incidencias o anécdotas de lo que iba sucediendo en las clases. Anoté lo más destacado o relevante en lo referente a las interacciones, actitudes, comportamientos y contenidos de las sesiones de clase; gracias a dichas descripciones he recopilado la información necesaria para una mejor interpretación y comprensión del objeto de estudio.

### **3.4. Las condiciones y momentos del estudio**

El presente estudio, como se ha comentado en el marco teórico, es parte de la revisión de los paradigmas del análisis de la enseñanza: el pensamiento del alumno y el paradigma ecológico (Doyle, 1977, 1985; Jackson, 2010; Pérez, 2008; Shulman, 1989; Wittrock, 1990).

El estudio es de tipo descriptivo e interpretativo, en relación a las categorías de observación y análisis. Fue realizado en el ambiente natural de enseñanza de la asignatura de Educación Física.

El llevar a cabo el estudio de esta forma, presentó diferentes dificultades provenientes de los problemas o dinámicas propias de la institución educativa y la asignatura como: los espacios de realización de las clases, la inasistencia del estudiantado en algunas sesiones, el desarrollo de actividades institucionales (misas, evaluaciones o pruebas de otras asignaturas, salidas pedagógicas, capacitaciones o reuniones del profesorado y del estudiantado, juegos

deportivos, etc.) en el horario de Educación Física, la dinámica propia de cada grupo de clase, la interrupción de las clases por parte de otras personas internas y externas a la institución; todas ellas sin poder ser controladas.

“Me encuentro con el profesor en su oficina y me dice que la clase del día de hoy es más corta, debido a la fiesta de la antioqueñidad que se realizará el día viernes; los estudiantes tiene parte de la mañana en la planeación de esta actividad”. OC.3. (Anexo 6.3)

“Se acerca un señor, el coordinador académico y habla con el profesor un momento, luego el profesor llama a todo el grupo a poner cuidado a un señor que va a dar una información sobre opciones de estudios superior., los estudiantes ponen atención y reciben un volante para inscribirse en dicha institución, lo diligencian y siguen en la actividad de clase”. OC.4. (Anexo 6.4)

En este sentido uno de los profesores me dijo:

“...el hecho de que solamente el pelao tenga la oportunidad de escoger, aunque sea en este momento, antes pues llegamos a tener hasta 27 intereses porque los pelos asistían extracurricularmente...” EP.1. (Anexo 8.1) “...los calendarios de nosotros a nivel de colegios oficiales se pierde mucha clase digámoslo así, o hay mucha actividad diferente pues o mucho proyecto entonces no se ve como un desarrollo adecuado de las actividades”. EP.1. (Anexo 8.1)

### **3.4.1. Los momentos del estudio.**

En este apartado son presentados los diferentes momentos de la investigación y los procedimientos metodológicos utilizados, entendidos como los adecuados para llevar a cabo el estudio.

En esencia se abordaron los momentos planteados por Galeano (2004a; 2004b) para los procesos de investigación cualitativa, la cual dice que el desarrollo de un estudio de caso es similar a la de otros estudios de corte cualitativo.

*Primer Momento: Exploración, diseño y descripción;* este momento permite entrar en contacto con el problema o contexto que se investiga.

Como preconfiguración del problema se trabaja con datos sueltos sin coherencia ni articulación, impresiones, sensaciones, intuiciones, que adquieren sentido en la medida que la investigación avanza. La revisión documental, los contactos previos, las visitas preliminares se convierten en actividades básicas en este momento de la investigación. (Galeano, 2004a, p. 29)

En este sentido, la tesis surge de mi interés e inquietud personal por conocer con mayor profundidad qué piensa el estudiantado acerca de la asignatura de Educación Física, y sus actitudes hacia dicha asignatura. La idea

surge al entrevistar a estudiantes de secundaria en el desarrollo del Master Universitario de Innovación, Evaluación y Calidad en Educación Física (UAM), donde se escuchan respuestas como: “la Educación Física no debe de ser obligatoria”; “solo debería ser ofrecida en la escuela primaria”; “la Educación Física no sirve para nada, sólo para los que deseen ser profesores o entrenadores”; “la clase de Educación Física sólo sirve para distraerse de las demás asignaturas”; “para aprender deportes”, “a mí no me gusta la clase de Educación Física”, “el profesor de Educación Física es muy relajado”, entre otras respuestas.

Hay que anotar, que el tratamiento es inductivo, es decir, aunque hubo al inicio algunas ideas previas acerca del tema de estudio, no condicionaron los interrogantes que se tenían por parte del investigador, sino que se intentó un abordaje abierto, de manera que la información o los datos que iban surgiendo de las estrategias de recolección de información fueron conformando el marco teórico del estudio (Bonilla & Rodríguez, 1997).

Por consiguiente tuve muchas preguntas acerca de cómo abordar el tema, el campo, las técnicas de recolección de información y el análisis de la información, algunas de ellas fueron:

- ¿Qué le aporta la Educación Física al estudiantado?
- ¿Qué opina el estudiantado acerca de sus clases de Educación Física?
- ¿Cuál ha sido la experiencia del estudiantado en la Educación Física escolar?
- ¿Cómo influye el profesor y el contexto en aquello que aprende el estudiante?
- ¿Qué es lo que más disfruta o le gusta/molesta o no le gusta al estudiantado de la clase de Educación Física?
- ¿En cuántos colegios realizar el estudio o aplicar los instrumentos?
- ¿Cuántos estudiantes o grupos se abordarían?

Por tanto, comencé con una descripción del marco teórico que me ayudara en la explicación de los conceptos y teorías que orientaran el proceso de investigación, diseñé una descripción del método de investigación, las técnicas de recolección de información y el análisis de ellos, además de un plan o cronograma de acción para el desarrollo de la investigación.

Mi experiencia y formación como investigador se ha sustentado bajo la metodología cualitativa, la cual ha orientado el diseño de la presente tesis doctoral. En este sentido, ahora se debían diseñar y seleccionar las técnicas de recolección de información acorde con la metodología y el problema de estudio, es así, que elegí la observación participante y el grupo focal, combinadas con otra no tan común en los estudios cualitativos como el cuestionario; ya que como señalan Bryman (2006); Cohen et al (2007); Denzin y Lincoln (2012); Flick (2014a); Iyamu (2011); Martínez (2006); Merriam (1988) y Pérez (2008), en el estudio de caso se pueden estudiar de manera



cuantitativa o cualitativa y se pueden combinar con el fin de ampliar y mejorar la información que se desea obtener.

Frente al análisis de los datos, se asumieron las fases propuestas por Taylor y Bogdan (1992); descubrimiento, codificación y relativización de los datos. Se planteó también la categorización inductiva de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1997), en la cual las categorías van emergiendo de los datos con base en el examen de patrones y recurrencias presentes en ellos. Como decidí utilizar el cuestionario, opté por utilizar el programa estadístico SPSS para análisis del mismo.

A partir de las conversaciones con el director de tesis elaboré un cronograma o plan de trabajo, donde tuve programado entrar al campo cuando llega el estudiantado de vacaciones de mitad de año, es decir, julio de 2013 y abandonarlo cuando terminara el año escolar en noviembre de 2013; lo cual suponía el observar y estar en el contexto escolar el tercer y cuarto periodo académico o dos unidades didácticas de la asignatura de Educación Física; tiempo que fue suficiente y significativo para comprender el caso. En general se llevó una observación y estancia continua de la práctica, registrando de forma detallada las características físicas, ambientales y contextuales de las situaciones observadas, como de las interacciones, actitudes, comportamientos y contenidos de las sesiones de clase durante cuatro meses en la institución educativa.

Según Galeano (2004b), este primer momento también comprende la selección del caso, es así, que elegí el programa de Educación Física de la institución educativa El Cole del corregimiento de San Antonio de Prado (Medellín-Colombia), dado por sus características institucionales para la práctica de la Educación Física escolar, la formación de su profesorado, el proyecto por intereses de la asignatura, el acceso a la institución y la motivación e interés del profesorado de la institución.

Por consiguiente, realicé contactos preliminares por correo electrónico con el coordinador académico del colegio (antes profesor de la asignatura de Educación Física), explicándole los objetivos, métodos de la investigación, posibles grupos de estudio, también consultando los horarios escolares, disposición de colaboración, interés, etc. El coordinador sirvió de portero (para entender el término “portero”, puede verse a Hammersley & Atkinson, 1995) para facilitar el acercamiento al rector de la institución y los profesores de Educación Física.

*Segundo momento: focalización, interpretación, recolección de la información, registro y sistematización;* en este momento se “centra el problema estableciendo relaciones con el contexto. Permite agrupar, clasificar, dar cuenta de la trama de nexos y relaciones, concretar aspectos o dimensiones, definir lo relevante e irrelevante” (Galeano, 2004a, p. 29).

Este momento consistió básicamente en el trabajo de campo, en el establecimiento de relaciones con porteros e informantes. Como se dijo anteriormente, la primera persona contactada fue el coordinador académico, el cual organizó un encuentro en el colegio con los tres profesores de la asignatura de Educación Física y el investigador. En el encuentro le expliqué a los profesores los objetivos y beneficios del estudio, la importancia de contar con su colaboración y ayuda en el proceso de recolección de información; les planteé que los resultados del estudio permitirían una mejor comprensión de los aprendizajes, actitudes y percepciones del estudiantado hacia la asignatura, lo que puede permitir posteriormente una mejora de sus prácticas pedagógicas. Además, se les explicó que la información suministrada por los participantes será anónima y en ningún momento se hará una evaluación de sus funciones o desempeño profesoral.

Igualmente, los profesores conocieron las técnicas de recolección de información y se les informó acerca del consentimiento informado, por medio del cual sería informado el estudiantado de las características de la investigación. Les dije, “la idea es tratar de no causar interferencia alguna en las actividades, o que indisponga al estudiantado y a ellos”, es decir, que esperaba no ser visto como un intruso, más bien que la comunidad educativa se sienta cómoda con mi presencia o tal vez pase inadvertido. De allí que el tiempo que se estuvo en la institución fue importante para lograr lo anteriormente planteado.

A todo lo anterior, los tres profesores de la asignatura manifestaron su interés, disposición y autorización para llevar a cabo el estudio con sus grupos de clase; me dieron copias de sus horarios y grupos de clase, y pusieron a mi disposición todo lo que fuera necesario desde ellos y la institución para el buen desarrollo del trabajo. Así mismo, propusieron reunir los tres grupos de grado once en un solo espacio, y allí ellos presentarme con el alumnado. Plantearon la dificultad de hacer el consentimiento informado de forma escrita, ya que por sus experiencias anteriores similares, no se devolvía. En este sentido, se quedó de hacerlo de forma oral en el encuentro con el estudiantado y aquel que no deseara participar no tendría ningún inconveniente en retirarse en el cuestionario o ser entrevistado.

Antes de iniciar el periodo académico, los profesores reunieron al estudiantado de grado once en el aula múltiple del colegio; allí ellos me presentaron y les informaron que tenía el permiso o visto bueno de la rectoría. En ese momento expliqué al estudiantado las características de la investigación, su objetivo, las estrategias de recolección de información, y la participación que se esperaba de quien deseara hacer parte del estudio, que la información suministrada sería anónima y en ningún momento sería tenida en cuenta en los procesos evaluativos de la asignatura; con lo anterior buscaba garantizar de alguna manera, la participación y motivación de las personas en la investigación.

Por otro lado, en dicho encuentro me encontraba algo ansioso o inquieto por conocer la actitud o disposición del estudiantado; ya que el reto sería lograr una buena sensibilización, empatía y aceptación por parte de ellos; que no fuera visto como un agente evaluador de sus acciones o comportamientos, sino como una persona que se encuentra allí con el objetivo de conocer y comprender una realidad específica, que con la ayuda de todos lograríamos ese objetivo, que igual como le dije a los profesores, posibilitaría posteriormente mejores acciones e intervenciones pedagógicas de los profesores y la institución.

Una vez conocido por el estudiantado las características de la investigación, se aplicó el cuestionario, “*el pensamiento de los estudiantes sobre la asignatura de Educación Física*”; fue resuelto por el total de los estudiantes que se hallaban en el encuentro (93), es decir, por inasistencia en ese día faltaron sólo 10 estudiantes.

Una vez efectuado el cuestionario, se pasó a su tratamiento o análisis preliminar de los datos obtenidos por las respuestas cerradas del cuestionario en el programa SPSS, y luego se procedió con las respuestas de las preguntas abiertas. El registro de las observaciones, como ya se mencionó, se realizó a partir de notas de campo por parte del investigador y finalizada cada observación, fueron inmediatamente transcritas y organizadas, con el propósito de no olvidar aspectos importantes que podrían perderse si esperaba mucho tiempo para registrar la información (Gibbs, 2012; Velasco & Díaz de Rada, 2006). Estas notas tuvieron lo que Patton (2002) plantea, información que describe lo que se ha observado, detalles y momentos particulares, tuvieron en algunos momentos apuntes textuales de lo que dicen las personas y comentarios propios donde se describe mi percepción, reacción, reflexiones y sentimientos frente a los acontecimientos observados; adicionalmente incluyo interpretaciones y análisis preliminares acerca del contexto y la situación observada. Los grupos focales se llevaron a cabo en las dos últimas semanas académicas del año, ya que los profesores, consideraron que se tenía más disponibilidad y tiempo en las asignaturas.

En dichos grupos focales y en la última sesión de clase del año, se le dijo al estudiantado y profesores que su participación fue de gran ayuda para la investigación, y que gracias a su compromiso, disposición y a la información suministrada, se pudieron alcanzar los objetivos propuestos. Además, se resaltó que la fase siguiente correspondía de manera más profunda al análisis de la información recolectada, la cual posteriormente sería comunicada a la comunidad escolar. Se planteó adicionalmente que me gustaría contar con ellos si requiero alguna información complementaria; a lo cual muchos manifestaron su disposición y que me pusiera en contacto con el profesor si así lo necesitara.

*Tercer momento: profundización, análisis, y presentación de resultados;* según Galeano (2004a), este momento “pretende reconfigurar el sentido de la

acción social, interpretar, desligarse de la experiencia concreta que le dio sentido para construir nuevos conceptos, categorías, teorías” (p. 29).

Luego de tener los datos recolectados del cuestionario, la observación y los grupos focales, realicé una clasificación o tipificación de la información, triangulación, confrontación de datos-categorías de análisis, y un análisis secuencial e interactivo; se interpretó los datos y se pasó a la redacción del informe final.

### **3.5. Análisis de la información**

“Una vez que se ha realizado la observación, que se han celebrado las entrevistas, que se han aplicado los cuestionarios, que se han recopilado los materiales, hay que acometer la compleja y difícil tarea de la interpretación y el análisis” (Santos, 1993, p. 115) de cada uno de estas estrategias de recolección de datos. Gibbs (2012); Hammersley y Atkinson (1995); Simons (2011); Taylor y Bogdan (1992), plantean que el análisis de la información es un proceso en continuo progreso durante la investigación, que debe iniciarse el análisis profundo de la información recolectada lo más pronto posible, realizándose de forma paralela a la recolección de información y después de haber finalizado el trabajo de campo, esto permite retomar más fácilmente el contacto con las personas indagadas, cuando se requiere aclarar o profundizar sobre aspectos que se consideran quedaron débiles o les falta claridad.

En este mismo sentido, Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar (1999) plantean que la separación entre recogida de datos y análisis de información, no es definitivo, sino que se acepta que ambas se alternan hasta el final del proceso de investigación, un proceso que se va intensificando de tal modo que la recolección de datos es más intensa al inicio, para ir cediendo terreno progresivamente a la de análisis de los mismos a la medida que se desarrolla el estudio.

Según Santos (1990), el objetivo es describir e interpretar el significado que se le atribuyen a los hechos y a las relaciones observadas, y así poder comprender la realidad como un todo desde las diferentes estrategias, sin fragmentarlas en parcelas inconexas.

Cuando se habla de análisis se hace referencia a procedimientos como la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual, la generación de temas; los cuales permiten organizar la información y entenderla para producir conclusiones y una comprensión general del caso (Simons, 2011). El análisis según Yela (1994):

Pretende extraer de los datos la máxima información y significado. Su objetivo final es conocer lo que hay y sucede, y explicar y comprender por qué hay lo que hay y por qué sucede lo que sucede...Para ello se requiere la recogida, la ordenación y el análisis interpretativo de los datos. (p. 230)

En este sentido, el análisis de los datos consiste en reducir, categorizar, clasificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (Pérez, 1994). La finalidad del análisis de datos “es ordenar un gran volumen de información de modo que sea posible sintetizarla, interpretarla y darla a conocer” (Polit & Hungler, 2000, p. 547); de allí que Stake (1998) plantee que se requiere de mucho arte y proceso intuitivo por parte del investigador.

Para Morse y Field (citados por Polit & Hungler, 2000) en el análisis cualitativo participan varios procesos intelectuales, entre los que se destacan: la comprensión, la síntesis, la teorización, y la recontextualización.

*Comprensión.* Al principio del proceso analítico, el investigador se esfuerza por encontrar sentido a los datos y por descubrir “qué está pasando”. Cuando se logra comprender, el investigador es capaz de describir exhaustivamente el fenómeno de interés y los nuevos datos no contribuyen en gran medida a esa descripción. En otras palabras, la comprensión es completa cuando se llega a la saturación.

*Síntesis.* Implica “tematizar” los datos y ensamblar las piezas. En esta fase el investigador se forma una idea de lo que es “típico” respecto al fenómeno que se estudia y cuáles son el alcance y la variación. Y al final pueden presentarse los primeros enunciados generalizados acerca del objeto y personas de estudio.

*Teorización.* Implica la clasificación sistemática de los datos. Durante este proceso, se formulan explicaciones alternas del fenómeno de interés y las mantiene hasta determinar si se ajustan a los datos. Luego el proceso evoluciona hasta que se obtiene la mejor explicación y la más concisa.

*Recontextualización.* Implica desarrollar aún más la teoría, de modo que se explore la posibilidad de aplicarla a otros contextos o grupos.

Para Del Villar (1996), el proceso de análisis de los datos en la investigación cualitativa es muy importante, ya que su validez no depende solo de instrumentos objetivos y de la neutralidad del investigador, sino de la credibilidad del proceso llevado en todos los momentos del estudio, y en especial del procedimiento de análisis. Por ello se siguió un proceso de categorización y codificación de los datos, el cual se describirá a continuación, con la finalidad de asegurar la credibilidad del informe final y sus consideraciones.

### **3.5.1. El proceso de análisis.**

Basado en la propuesta de Taylor y Bogdan (1992), el análisis de la información se llevó a cabo siguiendo un proceso que constó de tres fases: *fase de descubrimiento*, en la cual se identificaron categorías y temas, desarrollando además conceptos y proposiciones; la identificación de las categorías y los temas, se realizó mediante la lectura detallada de las notas de

campo de las observaciones, la lectura del cuestionario y las transcripciones de los grupos focales.

Basado en los argumentos de Bonilla y Rodríguez (1997), tuve en cuenta la categorización inductiva, en la cual las categorías emergen de los datos con base en el examen de patrones y recurrencias presentes en ellos; esta categorización no tuvo como fin reflejar la teoría, sino el marco de referencia, de los pensamientos, percepciones y opiniones del estudiantado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para el desarrollo de los conceptos y las proposiciones Taylor y Bogdan (1992), plantean que debe buscarse primero las palabras y las frases de los propios informantes, las cuales capten el sentido de lo que ellos dicen o hacen, a lo que denominan “conceptos concretos”; seguidamente sugieren que cuando se descubre un tema en los datos, deben compararse los enunciados y acciones entre sí para ver si existe un concepto que los unifique; posteriormente, a medida que se identifican temas diferentes, es importante buscar semejanzas que puedan existir entre ellos, buscando adicionalmente una palabra o frase que trasmitan lo que tienen de similar.

*Fase de codificación*, se desarrollaron y refinaron las interpretaciones de los datos, es decir, lo que en principio fueron ideas vagas se refinaron, expandieron, descartaron o se desarrollaron completamente.

*Fase de relativización de los datos*; se interpretaron los datos desde y en el contexto en que fueron recogidos, no se descartó nada, lo que cambiaba fue la interpretación según el contexto del estudio.

Vale la pena señalar que según Taylor y Bogdan (1992), los datos nunca se explican por sí mismos, los investigadores se valen de sus propios supuestos teóricos y de sus conocimientos culturales para extraer el sentido de los datos.

El proceso de análisis de la información expuesto anteriormente, se llevó a cabo de manera rigurosa, siguiendo consciente cada una de las fases, con el propósito de lograr una acertada comprensión de la problemática estudiada en su contexto específico. Cabe decir, que debido al carácter circular y de espiral de la investigación cualitativa, se dice que las fases de investigación no están tan claramente definidas o establecidas, este diseño se va construyendo y formulando a lo largo del mismo proceso de investigación (Sandín, 2003).

### **3.5.2. Tratamiento de los datos.**

El análisis que realicé de los datos, siguió los pasos y el proceso que he descrito en el apartado anterior. Sin embargo, las estrategias que he utilizado para la recolección de la información, han definido el tratamiento de cada uno de los instrumentos, ya que contienen aspectos diferentes o similares del pensamiento del alumnado.

En el caso del cuestionario, el tratamiento se realizó con el programa estadístico SPSS versión 20; caracterizando la frecuencia absoluta y relativa de las respuestas, es decir, lo utilicé para describir y sintetizar los datos, los promedios y porcentajes correspondientes a cada categoría (Anexo 3). En este sentido, el programa permitió reducir, resumir, organizar, evaluar, interpretar y comunicar la información numérica recolectada por medio del cuestionario.

En la elección de las categorías del cuestionario y del estudio, tuve en consideración la relevancia y la importancia que les han sido concedidas en los estudios referenciados sobre el pensamiento del alumnado, y sus actitudes hacia la asignatura de Educación Física. Por consiguiente, y de acuerdo a los objetivos de la investigación, consideré el análisis de las siguientes categorías organizadas por grupos:

- Características del estudiantado y del colegio: edad y género.
- Percepciones sobre las condiciones educativas: tiempo-horas de la asignatura, instalaciones y equipamientos.
- Percepciones personales sobre la asignatura y el proceso educativo: gusto por la clase, importancia de la asignatura, los objetivos de la clase, aprendizaje en las clases.
- Percepción de su capacidad en Educación Física.
- Percepción de los contenidos: contenidos más y menos preferidos.
- Percepción sobre el profesor de Educación Física: interacción pedagógica, características de un buen profesor.
- Percepción acerca de valores y actitudes en Educación Física.

Por otra parte, se reunieron las notas de campo de las observaciones y las transcripciones de los grupos focales (las transcripciones se realizaron conservando el lenguaje y la expresión del estudiantado); se leyeron y escucharon repetidamente para dar familiaridad a los datos, se buscaron temas nuevos y relaciones con las pre-categorías iniciales, se elaboraron tipologías o esquemas de clasificación de los datos; comparé los datos obtenidos por cada una de las estrategias, para ver cuál era la mejor forma de llamarlos y así poder hacer una mejor generalización de los datos; todo esto hace parte de la fase de descubrimiento planteada por Taylor y Bogdan (1992).

Acto seguido, agrupé los datos según las diferentes categorías, es decir, organicé la información en función de los temas a tratar. Se identificaron categorías y subcategorías a partir de la interpretación de todos los datos con los que contaba, dicho trabajo se realizó analizando cada grupo focal y observación. Para este tratamiento elegí trabajar con el software para el análisis de datos cualitativos Nvivo10 para Mac, versión 10.0.3 (Anexo 10).

El *software* permitió importar todas las transcripciones de los grupos focales y las observaciones de clase y desde allí realizar la lectura detallada que permitiera hacer la refinación y depuración que proponen Taylor y Bogdan (1992). Si bien el programa informático es una gran ayuda tecnológica que

aligera el trabajo, no es más que una base de datos que permite organizar y recuperar la información recolectada durante el estudio (Basit, 2003); no puede esperarse que reemplace al investigador en la compleja tarea de analizar y darle sentido a los datos recolectados.

Según Polit y Hungler (2000), la principal tarea al organizar la información cualitativa, es la de desarrollar un método para clasificar e indexar el material, según los autores, se requiere crear un mecanismo que permita el acceso a distintos datos sin tener que leerlos una y otra vez por completo. “Esta fase del análisis es esencialmente una actividad ‘reduccionista’, pues los datos deben convertirse en unidades más compactas, manejables y manipulables, fáciles de localizar y revisar” (p. 550).

El proceso anterior, permitió manejar la información con más precisión y utilizarla cuando fuera necesario para ilustrar el tema de estudio; las categorías se volvieron el elemento principal del informe, finalizado el trabajo de campo. Para Taylor y Bogdan (1992), es la fase donde se da el proceso de codificación, la cual “incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones” (p. 167). En este sentido, luego de dar nombre a los temas, conceptos e interpretaciones identificadas en la tabla, asigné unas letras y números a cada categoría de codificación. Es importante resaltar, que se ha leído y revisado en varias ocasiones lo que ha sobrado como dice Tójar (2006), tratando de interpretar o construir nuevas categorías con ello.

Según Marcelo (1994), la codificación es un proceso en el cual la información general, se transforma en unidades que permiten una descripción precisa de las características del contenido. En este sentido, Miles y Huberman (citados por Pérez, 2006) dicen que “la codificación es una abreviación o un símbolo aplicado a un grupo de palabras, muchas veces una frase o un párrafo de notas de campo transcritas, para clasificarlas” (p. 485). Un código puede ser una abreviatura, un código referido a determinada estructura, o cualquier otro tipo de notación simbólica (Polit & Hungler, 2000).

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro del capítulo de resultados se identifican los grupos focales con el código GF.; las observaciones con el código OC.; para el cuestionario CE., y para las entrevistas de profesores EP. De esta forma, cuando se especifique en un testimonio con el código GF.1. (Anexo 5.1), se está haciendo alusión al grupo focal número 1; cuando sea OC.2., será la observación de clase número 2; cuando sea CE.3.5., será cuestionario del grupo tres y el estudiante cinco y EP.1, será entrevista al profesor uno. Los resultados se argumentan desde estos testimonios, por eso en algunos casos solamente se mostrarán grupos focales sin observaciones o viceversa, o cuestionario sin otra estrategia, ya que la información puede haber emergido de un único instrumento de recolección de información.

Finalmente, realicé una generalización a partir de conclusiones o consideraciones finales; con el fin de hacer extensible o transferible a otros



casos las conclusiones obtenidas en el estudio como plantean Polit y Hungler (2000), cuando dicen:

Al formular conclusiones, el investigador cualitativo debe también considerar la transferibilidad de los resultados, es decir, aunque los investigadores cualitativos rara vez intentan generalizaciones, a menudo se esfuerzan por comprender el modo de aplicar provechosamente los resultados del estudio. Lo central es en qué otro tipo de entorno y contexto podría esperarse que los fenómenos de estudio se manifestaran de manera similar. (p. 558)

Sin embargo, se debe tener presente que cada caso es una realidad única, en este sentido, se ofreció una interpretación o generalización por medio del informe final; son los lectores o personas externas quienes elaboraran sus propias generalizaciones, coincidencias o similitudes con sus realidades. Los datos se reflexionaron y comprendieron en el contexto escolar donde fueron recogidos.

Para Taylor y Bogdan (1992) es la fase de relativización de los datos; donde se reflexiona sobre los datos solicitados a los informantes y los que no; la influencia que tuvo el investigador sobre el comportamiento de las personas; las estrategias de recolección de información y la veracidad de las mismas, y la auto-reflexión crítica de los propios supuestos.

### **3.6. Criterios de calidad**

Cuando se habla de calidad en investigación, se hace alusión al rigor metodológico con el cual se diseñó y desarrolló el estudio, y a la confianza que podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos, es decir, la credibilidad del trabajo desarrollado (Cáceres & García, sf.).

Los criterios de calidad de los estudios cuantitativos están muy definidos, y son de conocimiento para toda la comunidad académica (Goetz & LeCompte, 1988; Guba, 2008; Rodríguez, et al., 1999), pero esto no sucede con los estudios cualitativos. Sin embargo, existen algunos criterios que permiten valorar el rigor y la calidad de los estudios cualitativos y sobre los cuales se puede decir hay un acuerdo parcial (Castillo & Vásquez, 2003; Guba & Lincoln, 2012).

A propósito, Lincoln y Guba (1985) y Guba (2008), desarrollaron un sistema alternativo para valorar el rigor y la credibilidad de la investigación naturalista, que no estuviera anclada a términos racionalistas. Estos autores, consideran que el rigor científico debe erigirse sobre cuatro aspectos: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Para una mejor comprensión realizan la similitud entre los términos racionalistas y sus equivalentes en el paradigma naturalista, tal como se ve en la siguiente figura.

Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa "Generabilidad"	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

**Figura 17. Términos Racionalistas y Naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad**

Fuente: Guba, E. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.

En este sentido, Del Villar (1994) hace una comparación o explicación de los criterios de evaluación en una investigación cualitativa, desde los criterios tradicionalmente utilizados en los estudios cuantitativos; plantea entonces que en los procesos cuantitativos se habla de validez interna, validez externa, objetividad y fiabilidad; y en los procesos cualitativos se habla de credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y dependencia. Desde el punto de vista metodológico, la legitimación del conocimiento construido en la investigación cualitativa, se fundamenta en el diálogo y la intersubjetividad.

Estrategias como la triangulación y confrontación (de fuentes, métodos, escenarios, investigadores, teorías) parten del reconocimiento que la realidad humana es heterogénea, diversa y que los actores sociales – que en su accionar diario la construyen e interpretan– son portadores de lógicas diversas que es necesario estudiar para comprender la complejidad social. (Galeano, 2004a, p. 42)

En este estudio, se asumen estos términos naturalistas para explicar el rigor de la investigación; es así, que en este apartado, se precisan los aspectos que he considerado apoyan los criterios de rigor en el marco de mi investigación, resalto aspectos generales que caracterizaron la búsqueda de rigor en el estudio; así mismo se fundamenta la credibilidad, la transferencia, la dependencia y la confirmabilidad, a partir de los diferentes métodos que he utilizado en el trabajo.

*La credibilidad*, se refiere a la capacidad de contrastar las creencias del investigador con las diferentes fuentes en que se han obtenido los datos (Guba, 2008). Es decir, es la necesidad de que exista “un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen de las realidades estudiadas” (Rodríguez et al., 1999, p. 286).

Para Castillo y Vásquez (2003) la credibilidad se alcanza “cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre

lo que ellos piensan y sienten” (p. 165).

Guba (2008) resalta que la investigación naturalista requiere llevar a cabo diversas acciones que den cuenta de la complejidad de las realidades. Para ello es necesario contrastar las interpretaciones a través de diferentes procedimientos.

Con el propósito de dar credibilidad al estudio, he realizado un trabajo de campo mediante una observación continua y persistente durante cuatro meses o dos periodos académicos. Esta observación permite en las palabras de Guba (2008) “identificar cualidades perseverantes así como características atípicas. La interacción prolongada con una situación o contexto permite a los investigadores comprender lo que es esencial o característico en él” (p. 158). Así pues, el trabajo de campo permitió ver lo que sucedía en las clases de Educación Física en varias ocasiones.

Ruz (2004) considera que para el caso de los estudios en el aula, tres meses es suficiente tiempo en el cual se puede ver la realidad de manera holística, y comprender el contexto del aula.

También realicé la triangulación; ésta se entiende como el uso de referentes múltiples para llegar a conclusiones acerca del tema u objeto de estudio (Flick, 2014a; Polit y Hungler, 2000). La triangulación de la información es un acto que se realiza una vez finalizado el trabajo de campo (Cabrera, 2005). Sin embargo, el proceso de triangulación se realizó durante toda la investigación y no solo al final del estudio; en este sentido, se han utilizado la triangulación de métodos.

Para la triangulación de métodos, utilicé una combinación de estrategias no estructuradas de recolección de datos, como la observación y el grupo focal, además del cuestionario. Al examinar la información recogida a través de diferentes métodos, el investigador puede corroborar los hallazgos de los conjuntos de datos y reducir así, el impacto de los sesgos potenciales que pueden existir (Bowen, 2009). Dicen Hammeserley y Atkinson (1995), “si diversos tipos de información llevan a una misma conclusión, uno puede confiar un poco más en las conclusiones” (p. 250). Según Guba (2008), se refuerza la estabilidad de la investigación, cuando se encuentran resultados similares en diversos métodos.

En esta investigación, se grabaron en audio todas las entrevistas de los grupos focales, material que permitió volver a los archivos y verificar las conclusiones del estudio. Guba (2008) hace referencia a la recogida de material de adecuación referencial, para así contrastar los descubrimientos e interpretaciones.

Por último, se llevó a cabo una comprobación con los participantes (Guba, 2008), o también llamada corresponsabilidad por Galeano (2004b), este momento fue al finalizar el estudio; una vez el texto final de la investigación

estuvo construido, fue compartido con profesores y administradores de la institución, con el fin de que realizaran sus apreciaciones y correcciones pertinentes, como lo plantean Baxter y Jack (2008) y Galeano (2004b), la socialización de los datos con los participantes, les otorga la oportunidad de discutir y aclarar la interpretación y aportar perspectivas adicionales.

*La transferibilidad*, “es la capacidad de poder transferir, sin intentar establecer generalizaciones (como en el paradigma positivista), los resultados del estudio a otros contextos parecidos” (Arribas, 2008, p. 246). Dado el carácter único de los contextos y los participantes, la generalización no es el fin de la investigación cualitativa, sin embargo, “los resultados y la interpretación pueden ser suficientes para generar ideas y opciones para diferentes escenarios” (Arzaluz, 2005, p. 115).

Según Lincoln y Guba (1985), la transferibilidad se refiere a la posibilidad de generalizar los datos, al grado en que los resultados pueden transferirse a otros contextos y grupos. En la investigación cualitativa, el público o los lectores de los informes de investigación, son los que determinan si los hallazgos son posibles de transferir a un contexto diferente; en este sentido, un estudio más riguroso permitiría una mayor transferibilidad de sus datos (Cornejo & Salas, 2011; Del Rincón, Arna, Latorre & Sans, 1995).

La transferibilidad del estudio ha estado influenciada por la particularidad del proyecto curricular, las características del contexto escolar donde se llevó a cabo el estudio y el irrepetible grupo de estudiantes que participaron. He tratado de plasmar en la tesis, una descripción completa y detallada sobre el proceso investigativo, el contexto y los participantes; para que así puedan mis conclusiones facilitar o propiciar la transferibilidad. En este sentido, creo haber facilitado información suficiente, para que el lector establezca comparaciones y transferencia de los resultados en otros contextos.

*La dependencia*, en palabras de Sánchez (2013), es la “posibilidad de obtener idénticos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares participantes y contextos” (p. 189).

Los criterios de dependencia han quedado plasmados, mediante la triangulación de los resultados obtenidos por las diferentes estrategias aplicadas: el cuestionario, la observación y el grupo focal.

En este estudio, se presenta una descripción minuciosa de la memoria metodológica de la investigación, donde se presentan cada uno de los pasos realizados para acceder a la información, el análisis e interpretación de los datos. Este paso es lo que se llama pista de revisión, esta estrategia posibilita “el examen de los procesos por lo que se recogieron y analizaron los datos y se hicieron las interpretaciones” (Guba, 2008, p. 161). Para lo anterior, se ofreció una explicación transparente y honesta sobre la reconstrucción del proceso que se siguió hasta llegar a las consideraciones finales.

También se llevó a cabo una revisión por parte de un observador externo; en este caso, el director de la tesis asume el papel de experto, el cual permite establecer si los procedimientos utilizados, se encuentran dentro de la práctica generalmente aceptada por los investigadores.

*La confirmabilidad*, está relacionada con la idea de objetividad en la investigación positivista; sin embargo, sabemos que éste no es posible asumirlo en la investigación cualitativa cuando se estudian las diversas realidades sociales e intervienen las propias vivencias o predisposiciones como investigador; la confirmabilidad entonces, “tiene que ver con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador” (Rodríguez et al., 1999, p. 288).

Para garantizar la confirmabilidad del estudio, se ha realizado de forma minuciosa la recolección de la información con cada una de las estrategias o técnicas utilizadas, tal y como se puede observar en el informe. Como se mencionó en la credibilidad, el comparar y contrastar los diferentes datos de cada fuente de información, disminuye las posibilidades de error de la interpretación, además de propiciar una mejor reflexión por parte del investigador.

El ejercicio de reflexión, implicó revelar a los participantes los supuestos epistemológicos que llevaron a realizar la investigación de la forma en que se desarrolló. Es así, que se comunicó a cada participante cómo fue el proceso de la investigación, por qué y finalmente las conclusiones que emergieron del análisis. Otro momento de reflexión que permite la confirmabilidad del estudio, es la revisión del director de tesis durante y al final del proceso, quien ha comprobado que los datos sustentan las interpretaciones y conclusiones a las que he llegado.

En suma, mostraré una figura resumen, basada en autores como Castillo y Vásquez (2003); Guba (2008), Lincoln y Guba (1985) y Rodríguez et al. (1999), en la que muestro todas las acciones que he ido realizando y construyendo durante el proceso de investigación, para cumplir con los criterios de calidad del estudio.

CRITERIO DE CREDIBILIDAD
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación continua y persistente: permanencia en el campo durante cuatro meses (dos periodos académicos).</li> <li>• Triangulación de métodos y de espacios.</li> <li>• Observación y revisión de pares: juicio crítico por parte de otros investigadores (director de tesis).</li> <li>• Grabación de datos: entrevistas grupos focales.</li> <li>• Socialización y reflexión del proceso y las conclusiones del informe final.</li> </ul>
TRANSFERIBILIDAD DE LOS DATOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción completa y detalla del proceso de investigación, el contexto escolar y los participantes del estudio.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestreo teórico: se mostró la recogida de información a la hora de documentar los hechos y situaciones.</li> </ul>
CRITERIO DE DEPENDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción minuciosa de la memoria metodológica: recolección, análisis e interpretación de los datos.</li> <li>• Auditoria de dependencia: control de calidad externa de la investigación y de las decisiones tomadas durante el proceso (director de tesis).</li> <li>• Transparencia y honestidad sobre la reconstrucción del proceso hasta el informe final.</li> <li>• Métodos solapados: triangulación de las técnicas de recogida de la información.</li> </ul>
CRITERIO DE CONFIRMABILIDAD
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descriptores de bajo nivel de inferencia: se registró fielmente la realidad donde las clases (transcripciones textuales, citas, referencias directas, grabaciones de audio).</li> <li>• Reflexión constante y continua tras terminar el trabajo de campo.</li> <li>• Comunicación a los participantes de los propósitos, proceso y resultados del estudio.</li> <li>• Auditoria externa: revisión constante del director de tesis sobre las interpretaciones y conclusiones del estudio.</li> </ul>

**Figura 18. Acciones realizadas para cumplir con los criterios de calidad del estudio**

### 3.7. Aspectos éticos

La investigación cualitativa, es una práctica que involucra seres humanos, por tanto, el componente ético es determinante en función del respeto y el intercambio de conceptos, ideas o juicios. “Al hacer un trabajo investigativo, cualquiera que sea el propósito del mismo, no se otorga licencia para invadir la privacidad de los participantes” (Galeano, 2004b, p. 80). En este sentido, el cuestionario, la observación y las entrevistas de los grupos focales y profesores giraron en torno al tema especificado y no sobrepasó los límites que determinaban los actores.

Entre las consideraciones éticas que tuve presente en la investigación se encuentran:

*El consentimiento informado:* los participantes deben ser consultados y llegar a unos acuerdos básicos, como lo plantea Christians (2000) y Lincoln (2012), el verdadero respeto por la libertad humana, incluye dos condiciones necesarias. En primer lugar, las personas deben participar voluntariamente, es decir, sin ninguna coacción física o psicológica. En segundo lugar, el acuerdo debe basarse en una información completa y abierta.

Para cumplir con estos dos criterios en el desarrollo de la investigación,

en el inicio y durante el trabajo de campo, se hizo énfasis en el respeto a todas las personas que participaron en el estudio, y en que su participación fuera voluntaria; inicialmente les fueron presentados los objetivos de la investigación, las acciones que iban a ser llevadas por el investigador durante el trabajo de campo, las estrategias de recolección de información, los tiempos, la permanencia en el campo y la necesidad de contar con ellos en el proceso; además que su participación no tendría ninguna consecuencia de tipo físico y moral al participar en el estudio.

Como parte del proceso formal de la investigación, se le solicitó a la coordinación del colegio la viabilidad y autorización del estudio (Anexo 11), se le consultó a los profesores de Educación Física la factibilidad de llevar a cabo la investigación en la institución (Anexo 12), se explicó a todos ellos los objetivos y procedimientos que implicaría la investigación.

*La confidencialidad:* se expresó claramente al estudiantado que toda la información recolectada iba a ser usada exclusivamente con fines académicos y la privacidad de sus comentarios sería mantenida con absoluto rigor, de allí que los nombres son códigos. También se explicó a los participantes de la investigación, que la información recolectada y las acciones y comentarios se valoran globalmente y que como personas no serían juzgados ni tendrían algún tipo de connotación evaluativa.

En el transcurso del trabajo de campo y en el análisis, la información brindada por los participantes se trató con igualdad y equidad, se respetó la participación de todos y todas, su disponibilidad y motivación respetando sus espacios y tiempos los cuales siempre se concertaron.

*El retorno social de la información obtenida:* Como se mencionó anteriormente en los criterios de credibilidad del estudio, la información obtenida fue socializada y puesta a consideración del profesorado y de la coordinación. Lo anterior, propició una mejor comprensión sobre las actitudes y los aprendizajes del estudiantado en la clase de Educación Física, ayudando posteriormente a mejorar las prácticas de la asignatura, lo cual se verá reflejado en un beneficio para la comunidad educativa.

### **3.8. A manera de conclusión**

Partiendo de las investigaciones presentadas en el análisis de la literatura, se puede ver cómo los estudios acerca de las creencias, percepciones y actitudes del estudiantado hacia la Educación Física, se encuentran más afines al enfoque o paradigma cuantitativo en investigación; es decir, los estudios se basan en la objetividad del investigador frente al hecho que investiga, el investigador es un observador externo a los problemas que se desean investigar, no se involucra. Los estudios buscan generalizar resultados, para lo cual utilizan casi siempre sistemas estadísticos de muestreo, que estadísticamente sean representativos de poblaciones más amplias. Los datos son hechos reconocidos en el sentido que se puedan medir y contar; son

concebidos como rigurosos y confiables. La estadística es la herramienta privilegiada para hacer el análisis de la realidad. Sus etapas o momentos son delimitados en el espacio y tiempo, es decir, una fase o etapa es prerequisite de la siguiente, en general su proceso es una secuencia precisa y predecible. Los estudios no exigen un contacto directo entre el investigador y la población que se estudia. Sin embargo, es importante reconocer que dichas investigaciones han aportado a la mejora y reconocimiento del estudiantado y la asignatura.

Ahora bien, pienso que la posibilidad de acercarnos al estudiantado desde paradigmas o enfoques cualitativos, como fue el caso de este estudio, puede profundizar en otros significados, sentimientos, emociones y percepciones en relación a las preguntas de la investigación y otras afines, con la intención de comprender mejor el proceso que llevan los docentes en la orientación de la asignatura y la experiencia o realidad que vive el alumnado en su contexto educativo. La investigación cualitativa puede ser apropiada para familiarizarse con el contexto, los actores y la situación de estudio antes de decidirnos por cuáles estrategias de recolección utilizar. Igualmente es importante cuando conocemos poco del tema, problema, o de la situación que se desea estudiar. La investigación cualitativa busca la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, rescatando su diversidad y particularidad; hace énfasis en lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre las personas del estudio (Polit & Hungler, 2000; Galeano, 2004a).

La utilización de estrategias de recolección de información cualitativa y cuantitativa fue una elección bastante apropiada para el estudio, ya que permitió desvelar mayores detalles sobre la problemática estudiada. Es necesario e interesante que futuras investigaciones e investigadores, construyan relaciones de complementariedad entre los dos enfoques cualitativo y cuantitativo, ayudando a una mejor comprensión de la realidad. Para Torres (2010), sólo contemplando lo que acontece en el interior de la escuela con estrategias más flexibles y desde investigaciones que tengan en cuenta el contexto en general, se puede mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en la escuela.

En el caso del uso de grupos focales, es una buena estrategia de recolección de información, que si se utiliza de manera adecuada, permite que el alumnado se sienta cómodo, desee participar y disfrutar de la conversación y exponer su realidad. En mi caso los estudiantes estaban siempre dispuestos a compartir sus experiencias, porque estaban en un espacio cómodo, seguro donde pudieron participar en el discurso e intercambiar expresiones con sus compañeros y compañeras y sus voces fueron escuchadas; en este sentido, tienen una comprensión de cómo piensan, sienten y aprenden, por lo tanto, sus experiencias e historias merecen que sean tenidas en cuenta y tengan una respuesta por parte de la institución.



## **Capítulo 4. CONTEXTO: CONOCER PARA COMPRENDER**

4.1. Generalidades del corregimiento de San Antonio de Prado-Medellín.

4.2. La institución educativa El Cole.

4.3. La asignatura de Educación Física en el El Cole.

La escuela no es solamente un lugar de acogida o de paso, es el marco educativo específico en el cual todo debe tener sentido de manera coherente. Un centro escolar, de primaria o secundaria, no es tan sólo un conjunto de cursos y de reuniones más o menos bien dispuestas. Es una institución en la cual las relaciones entre las personas, el conjunto de la gestión diaria y todo el entorno material conspiran –desde el punto de vista etimológico <<respiran juntos>>- para instituir una forma particular de actividad humana basada en valores específicos: *el reconocimiento de la alteridad, la exigencia de precisión, de rigor y de verdad, el aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad de <<pensar por uno mismo>>.*

Meirieu Philippe (2006, p. 95)

En el presente apartado, se presenta algunas de las características o generalidades del corregimiento de San Antonio de Prado-Medellín. Así mismo, se destacan aspectos de la institución educativa El Cole y la asignatura de Educación Física. Generalidades, características y aspectos que fueron importantes a la hora de seleccionar el caso y la población para el desarrollo del estudio. En este sentido, el corregimiento de San Antonio de Prado se consideró importante para estudio, puesto que en él funciona y se encuentra una institución educativa pública de las más grandes de la ciudad de Medellín, la institución educativa El Cole y posee un número bastante significativo de estudiantes, 1.138 en promedio, y cuenta con una planta física de las mejores para llevar a cabo los diferentes procesos de cada asignatura y en especial la de Educación Física. La población del corregimiento pertenece en su mayoría al estrato socioeconómico dos (bajo), seguido del tres (medio-bajo).

#### **4.1. Generalidades del corregimiento de San Antonio de Prado-Medellín**

San Antonio de Prado es un corregimiento del municipio de Medellín, localizado en el suroccidente de la ciudad. Limita con los corregimientos de San Cristóbal, Palmitas y Altavista y con los municipios de Itagüí, La Estrella, Heliconia y Angelópolis. Está compuesto por nueve veredas: Potrerito, La Florida, Yarumalito, El Salado, Astillero, Montañita, La Verde, San José y San Antonio (Parte central) (véase mapa 1), (Alcaldía de Medellín, 2007).

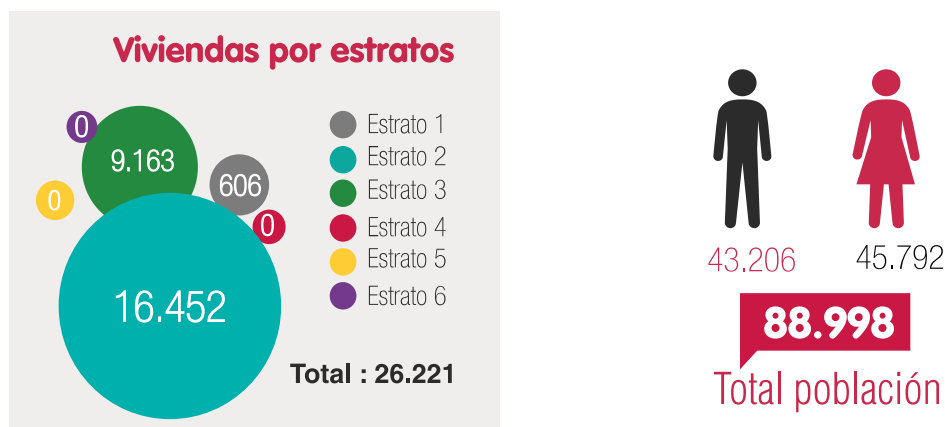


**Mapa 1.** Mapa de los corregimientos de la ciudad de Medellín.

San Antonio de Prado tiene 60,4 km<sup>2</sup> de extensión. Geográficamente se halla inscrito en la cuenca de la quebrada Doña María, sobre el ramal occidental de la Cordillera Central. Su topografía es quebrada, con una fisiografía de altas pendientes y profundos cañones, caracterizada por alturas que oscilan entre 2.300 y 3.100 msnm. Entre las mayores alturas se encuentran el cerro de Padre Amaya, que comparte con el corregimiento de San Cristóbal, la cuchilla de las Baldías y el alto de Urquita; otros de menor altura son la Peña de don Félix, el alto de La Frisola y el morro La Portrera (Alcaldía de Medellín, 2007). El corregimiento posee unas temperaturas que van de los 12° a los 21°, como temperatura promedio; a su vez es considerado estratégico para el abastecimiento fluvial, ya que nacen abundantes quebradas de las cuales se abastece los acueductos de los municipios cercanos y del propio corregimiento.

#### **4.1.1. Población.**

El corregimiento cuenta con una población de 88.998 habitantes, de los cuales 43.206 son hombres y 45.792 mujeres (Alcaldía de Medellín, 2013). El estrato socioeconómico con mayor porcentaje en San Antonio de Prado es el 2 (bajo), el cual comprende el 55,9% de las viviendas; seguido por el estrato 3 (medio-bajo), que corresponde al 37,4%; le sigue el estrato 1 (bajo-bajo) con el 6% y al resto 0,6% le corresponde al estrato 4 (medio) (Alcaldía de Medellín, 2013). Las actividades económicas que predominan en el corregimiento son las agrícolas, porcícolas, piscícolas y ganaderas (Alcaldía de Medellín, 2005).



**Figura 19. Caracterización general de la población del corregimiento de San Antonio de Prado-Medellín (Alcaldía de Medellín, 2013).**

Las edades de sus habitantes están divididas en su mayoría de la siguiente manera:

Población	Número de personas
Menores de 1 año	1.543
1 a 4 años	5.477
5 a 14 años	15.583
15 a 24 años	17.491
25 a 34 años	14.874
35 a 44 años	14.557
45 a 54 años	10.613
55 a 64 años	5.306
65 a 74 años	2.393
75 o más años	1.161

**Figura 20. Distribución de la población del corregimiento de San Antonio de Prado según la edad (Alcaldía de Medellín, 2012)**

La mayoría de personas (59.059) han vivido en el corregimiento durante toda su vida, y su mayor motivo son por permanencia de la familia y cercanía al lugar de trabajo, otras personas lo han hecho por motivos de orden público en la ciudad de Medellín.

#### 4.1.2. Educación.

Según la encuesta de calidad de vida del año 2012 (Alcaldía de Medellín, 2012), en el corregimiento de San Antonio de Prado 69.923 personas mayores de 15 años, saben leer y escribir un párrafo y 2.072 personas no lo saben hacer. En la encuesta se presenta que se encontraban estudiando 28.244 personas, de las cuales 13.660 eran hombre y 14.585 mujeres. 7.014 personas estudian en establecimientos privados y 81.417 en públicos. El último nivel de estudios alcanzado por la población es el siguiente:

Último nivel de estudios	Hombres	Mujeres
Salacuna, guardería, preescolar	5.833	4.849
Primaria (1º a 5º)	11.593	13.221
Secundaria (6º a 9º)	3.888	4.309
Media (10º a 13º)	12.629	13.533
Técnica (2 años)	2.232	2.903
Tecnológico (2-3 años)	958	1.639
Universidad (7 años)	1.100	985
Especialización (2 años)	26	68
Maestría (3 años)	26	0
Doctorado (5 años)	41	53
Ninguno	7.739	7.767

**Figura 21. Personas del corregimiento de San Antonio de Prado por último nivel de estudio aprobado (Alcaldía de Medellín, 2012)**

#### 4.1.3. Escenarios de participación en el corregimiento de San Antonio de Prado.

La parte central del casco urbano de San Antonio de Prado, conserva una estructura de pueblo, pero a medida que se expande por la periferia, adquiere características de barrio de gran ciudad, debido a su propia población y a los inmigrantes de Medellín y los municipios aledaños. Las tradicionales formas y estilos de vida, le dan paso a las modernas, en parte, porque el espacio rural próximo a la ciudad, se está destinando a parcelaciones de recreo y a segunda vivienda de la población urbana, y los macroproyectos urbano-regionales, lo cual va desplazando la actividad agropecuaria y con ello a las unidades productivas campesinas tradicionales, de base familiar y solidaria, generando desequilibrio en la cultura de sus habitantes (Alcaldía de Medellín, 2007).

Los pobladores del corregimiento diseñaron en el año 2006, su plan de desarrollo 2007-2017, basado en la línea estratégica uno del “Plan de Desarrollo Municipal 2004-2007, Medellín, compromiso de toda la ciudadanía”, la cual incluye el programa planeación y presupuesto participativo, que tiene

como propósito apoyar organizativa y técnicamente procesos de planeación, en todas las zonas, comunas y corregimientos.

El Plan de Desarrollo Corregimental de San Antonio de Prado, se configura como el instrumento fundamental para la toma de decisiones y la construcción de la capacidad local de desarrollo, partiendo de identificar las condiciones socioculturales, políticas, económicas y ambientales del corregimiento y los respectivos niveles de vulnerabilidad; en éste se formulan propuestas orientadas a mejorar la calidad de vida, a construir condiciones para la gobernabilidad con base en el fortalecimiento de la sociedad civil y la descentralización administrativa y presupuestal, a la convivencia y el empoderamiento comunitario; buscando además construir identidades partiendo de la toma de conciencia y la convivencia, con el fin de conquistar la equidad entre géneros y generaciones respecto al acceso a recursos y servicios y en la relación entre los distintos territorios (Alcaldía de Medellín, 2007).

Este espacio de planeación participativa admite el diálogo horizontal y la comunicación crítica entre todas y todos los participantes, la construcción de acuerdos y la expresión tranquila de éstos, como ejercicio autónomo que sueña el propio desarrollo centrado en las personas, su ser y su crear, en la exigibilidad de sus derechos y en oposición al modelo autoritario y centralista que predomina en la planeación del desarrollo (Alcaldía de Medellín, 2007).

La elaboración del plan de desarrollo, se realizó a través de múltiples asambleas corregimentales, encuentros interveredales, reuniones con la Junta Administradora Local, La casa de gobierno, y con la participación de alrededor de 1.028 personas, de las cuales 371 fueron hombres y 656 mujeres pertenecientes a diversas asociaciones, cooperativas, grupos juveniles, instituciones educativas entre otras.

La visión que se establece en dicho plan, contempla un San Antonio de Prado, democrático, participativo y sostenible, que será en el 2017 un corregimiento del municipio de Medellín, habitable en lo urbano y lo rural, que asegure con equidad, inclusión y justicia, la vida digna de sus hombres y mujeres, y aporte a la calidad ambiental de la ciudad (Alcaldía de Medellín, 2007). Y en su misión, expone a San Antonio de Prado, como una comunidad que garantice el bienestar integral y permanente a todos los hogares del corregimiento.

Para el logro de su visión y misión contempladas en el Plan de desarrollo, se plantean seis líneas estratégicas:

1. San Antonio de Prado, corregimiento de vida digna.
2. San Antonio de Prado, habitable en lo urbano y lo rural, con calidad espacial, equipamientos colectivos y espacio público para una vida digna.
3. San Antonio de Prado, con calidad ambiental y oferta natural para el corregimiento, el municipio de Medellín y el sur del Valle de Aburrá.

4. San Antonio de Prado, protege y conserva su ruralidad, fortalece integralmente la economía campesina e impulsa el Distrito rural del municipio de Medellín.

5. San Antonio de Prado, fortalece su tejido social y cultural con la recuperación y socialización de las memorias colectivas, el disfrute social de las expresiones culturales, el esparcimiento, la recreación y los deportes.

6. San Antonio de Prado con capacidad de gobierno local consolida sus procesos sociales y territoriales.

Con la implementación de estas líneas estratégicas, se pretende construir un corregimiento que se proyecte hacia la satisfacción de las necesidades básicas de las personas, y el reconocimiento de sus derechos, teniendo en cuenta las particularidades y potencialidades de las culturas locales y el territorio; así mismo, se podrán generar transformaciones económicas, sociales, culturales, ambientales e institucionales, que se concreten en alternativas de desarrollo humano sostenible, con base en la equidad entre géneros y generaciones.

#### **4.2. La Institución Educativa El Cole y su asignatura de Educación Física**

La Institución Educativa El Cole, se encuentra ubicada en las veredas La Florida y San José del corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín-Antioquia (Colombia); núcleo educativo 937. Nace en 1994, debido a la problemática educativa (falta de cupos) del corregimiento de San Antonio de Prado, municipio de Medellín, en los años 1992 y 1993 por las terminación de nuevos proyectos urbanísticos del corregimiento como son: El Limonar, Vegas de Alcalá, Prados del Este, Compartir, entre otros proyectos de vivienda.

Entre los años 2003 y 2005, la institución educativa El Cole se consolidó como una gran institución para la comunidad, teniendo como tarea y compromiso la prestación del servicio educativo con bases firmes de respeto, tolerancia y espíritu creativo, y tiene como lema formar excelentes ciudadanos (PEI, 2011). De allí su visión y misión:

**Visión:** La Institución Educativa El Cole para el año 2016 será reconocida como una Institución Educativa de carácter formativo, científico-investigativo, cultural, recreativo y deportivo preparándose así para asumir los avances de la ciencia y la tecnología, con miras a enfrentar el reto que implica una conciencia ambiental en la transformación del entorno y destinada a la formación de Excelentes Ciudadanos, competentes para continuar su formación superior y/o ingresar al sector productivo, fundamentada en la búsqueda de la autonomía intelectual, moral, espiritual y social de la persona.

**Misión:** Comprometidos en la formación de Excelentes Ciudadanos con altas competencias y dentro de una política de desarrollo sostenible, propiciar la práctica de principios éticos y morales, trabajar en procesos que favorezcan el ejercicio del pensamiento libre, propositivo crítico, reflexivo y creativo en aras de una sana convivencia y conciencia ambiental. (PEI. 2011, sp.)

En la institución educativa, se han fortalecido especialmente los procesos de convivencia, se han venido desarrollando procesos para organizar todo lo relacionado con sus procesos académicos, donde los docentes de las diferentes áreas, han venido construyendo sus planes de estudios, de manera que estén acordes con las leyes del país y con las necesidades y expectativas académicas de la comunidad educativa. Es por el profesorado, que durante los últimos años, se han desarrollado y fortalecido las reuniones de área o asignaturas, las cuales han permitido acuerdos entre la comunidad académica y se han estructurado los planes de estudio, actividad que hasta la fecha se viene realizando; en el caso de la asignatura de Educación Física, el profesorado ha organizado un proyecto de área, en el cual el estudiantado de acuerdo a su interés y condiciones físicas, escogen un deporte, con una intensidad mínima de dos horas semanales, que son brindadas en los horarios de la mañana (PEI, 2011).

La institución es de carácter oficial o público, y fue uno de los primeros colegios oficiales en recibir la certificación bajo la Norma ISO9001:2000, en Sistema de Gestión de Calidad; posee un área total de 62.988 m<sup>2</sup>, y ofrece a la comunidad los niveles educativos de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica (grados de preescolar a undécimo). Cuenta con 52 grupos, 59 docentes, cuatro coordinadores académicos (uno en la sede El Cole), diez personas de apoyo logístico, dos secretarías, una tesorera, una contadora, y una bibliotecóloga.

El colegio cuenta actualmente con 1.138 estudiantes en todas las sedes y específicamente 415 en la sede El Cole, y cuenta con una planta física compuesta por amplios espacios: tres canchas polideportivas, piscina, cancha de fútbol, una pequeña pista de atletismo, zona de arena, amplia zona verde, patio interior amplio, auditorio y gran variedad de material didáctico para el desarrollo y orientación de la asignatura de Educación Física; todos estos espacios físicos o infraestructura son los que hacen de la institución, una institución especial y diferente a los demás colegios públicos de la ciudad.

“...la piscina por ejemplo, no todos los colegios públicos de Medellín tienen piscina, nosotros tenemos ese privilegio de tenerla”. EP.2. (Anexo 8.2)

“...es que uno aquí puede variar mucho, uno puede variar mucho, en cambio en un colegio muy pequeñito uno se vuelve muy... más difícil todavía”. EP.1. (Anexo 8.1)

Los grupos de los grados 9<sup>o</sup>, 10<sup>o</sup> y 11<sup>o</sup>, asisten a la jornada escolar en las horas de la mañana y comparten el espacio con preescolar y básica primaria. En la jornada de la tarde están los grados 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup>. Es importante también señalar, que el estudiantado en su tiempo libre en su mayoría realiza actividades extraescolares, en así que un profesor nos dijo:



“...los pelaos de acá casi todos, todos, o en un buen porcentaje hacen parte de algún club deportivo o de alguna actividad extracurricular pues, o sea uno ve que hay una... otra cosa también es que los pelaos de acá salen con un interés grande de estudiar Educación Física, o sea que les interesa estudiar Educación Física y son muchos, en el corregimiento que están estudiando Educación Física y el deseo va desde nuestra institución”. EP.1. (Anexo 8.1)

Grado	Estudiantes activos 2013		
	Hombres	Mujeres	Total
0	29	31	60
1	53	37	90
2	45	48	93
3	46	46	92
4	43	42	85
5	53	28	81
6	99	46	145
7	51	80	131
8	51	54	105
9	49	46	95
10	34	53	87
11	46	28	74
99	20	8	28
Totales	619	547	1166

Tabla 2: **Estudiantes activos año 2013 sede El Cole**<sup>3</sup>

El sector en el que se encuentra la institución, se caracteriza por el bajo nivel socioeconómico y cultural; las familias del estudiantado se desempeña dentro del sector laboral informal, la agricultura, las actividades económicas independientes y, en menor proporción, los empleos formales a los que pertenecen como asalariados (PEI, 2011). Una gran parte de la comunidad educativa se encuentra adscrita al sistema de salud subsidiado por el Estado (SISBEN); algunos de sus estudiantes fueron víctimas del desplazamiento forzado y su núcleo familiar no está bajo los parámetros de la familia nuclear sino de la familia extensa y/o parentela política, con un promedio de tres hijos por familia.

El acceso al colegio lo realizan en su mayoría caminando o a pie, teniendo algunos estudiantes que caminar grandes trayectos; dadas las condiciones familiares, es posible encontrar estudiantes con problemas de agresividad, carencia afectiva, falta de motivación por lo académico y drogadicción; el proceso educativo de los padres de familia en su mayoría, solo llega a la educación básica primaria (Plan de Área, 2011). Las opciones

<sup>3</sup> La información puede presentarse desactualizada por los diferentes movimientos de los estudiantes durante el año, por ejemplo: desertores, retiros, etc. Este comentario o información fue suministrada por la secretaría de la institución educativa.

culturales dentro del corregimiento son escasas; sin embargo, a través de la institución educativa se busca suplir en parte esta situación, mediante el establecimiento de vínculos interinstitucionales con otras entidades del sector y del municipio.

#### **4.2.1. La asignatura de Educación Física en el El Cole.**

Se encuentra que la Ley General de Educación de Colombia/Ley 115 (Congreso de la Republica de Colombia, 1994), plantea o entiende la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Se puede notar aquí, una concepción de educación como un instrumento que potencia las capacidades humanas del individuo y de la vida colectiva, se puede decir, que la participación de la comunidad educativa, es fundamental y un complemento necesario, para asegurar una educación de calidad, aunque no siempre esta intención se convierta en una realidad.

Queda plasmado en ese proceso de formación, el tipo de ser humano que se quiere formar por medio de esta idea de educación, se desea un ser humano autónomo, libre, responsable, tolerante, critico, participativo, solidario, respetuoso con el medio, la cultura y los valores que conforman la sociedad, es decir, un ser humano integral y colectivo. En este contexto, el sistema educativo colombiano se propone como fines a conseguir.

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la Educación Física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. (Congreso de la Republica de Colombia, 1994, p. 2)

Así mismo, la Ley plantea que la etapa de secundaria en sus cuatro grados tiene como objetivo específico: “La Educación Física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre” (Congreso de la Republica de Colombia, 1994, p.8).

Según el Plan de Área (2011) de Educación Física, el interés desde el diseño curricular de la asignatura, es generar posibilidades y alternativas de desarrollo físico, cognitivo y social en el estudiantado, aportar al mejoramiento y mantenimiento de la salud y la socialización en relación con el medio ambiente. El área de Educación Física, busca un desarrollo holístico del ser humano en los niveles preescolar y básica primaria; y en los grados de educación secundaria y media, la Educación Física se desarrolla desde una propuesta deportiva que permita y posibilite un proceso de construcción social y cultural desde la práctica de los deportes (Plan de Área, 2011).

Vale la pena decir o señalar, que algunos de los objetivos y aspectos importantes que emergieron en las entrevistas con el profesorado de la institución fueron:

“Lo importante es la parte de formar hábitos saludables en los peñaos”. EP.1. (Anexo 8.1)

“...el compartir con los amigos yo creo que esa es como la ciencia también de esta parte”. EP.1. (Anexo 8.1)

“...primero son hábitos saludables, sería muy importante pues hábitos saludables..., lo más importante”. EP.1. (Anexo 8.1)

“...Lo segundo, a ver como que sería importante... como el amor como a la parte deportiva, como a la parte motriz pues como tal... el conocer diferentes disciplinas deportivas y la parte como motriz”. EP.1. (Anexo 8.1)

“...la parte social, como, como esa, como lo que lleva como esa transferencia a ver, del aprendizaje a la parte social como tal... tanto como para integrarse como para, como también para formar un torneito por ahí por su barrio, o sea, como toda esa proyección social que el pelao pueda hacer...”. EP.1. (Anexo 8.1)

“...vea, fuera de observar los talentos innatos que tienen muchos, tratar de darles a los estudiantes un concepto de bienestar, porque nosotros dentro del trabajo también tenemos pues la acción de preparación y de acondicionarlos físicamente”. EP.2. (Anexo 8.2)

“Otra meta grande que nosotros nos tenemos o crear, es básicamente el elemento del buen manejo motriz, sobre todo en la parte deportiva que es lo que nosotros estamos enfatizando ampliamente”. EP.2. (Anexo 8.2)

“...dentro del concepto físico, físico que aprendan a manejar sus esquemas, sus cuerpos, sus acciones de intensidad o de menos intensidad de trabajo, eso por lo menos que lo vayan visualizando”. EP.2. (Anexo 8.2)

La asignatura de Educación Física a través de su práctica, busca “generar un proceso de construcción cultural y social, desde el fenómeno deportivo, permitiendo desarrollar los intereses, las necesidades y las perspectivas individuales y colectivas del educando” (Plan de área, 2011, p. 13). Además, tiene entre sus propósitos generales, desarrollar las dimensiones afectiva, cognitiva y motrices, por medio de las diferentes acciones motrices en la práctica.

En este sentido, es importante mencionar los propósitos específicos de la asignatura de Educación Física (Plan de Área, 2011) como:

- Valorar las actividades físicas como medio de disfrute y bienestar personal y con sus compañeros.
- Comprender el tipo de tarea, el volumen y la intensidad de las actividades físico motrices en la práctica.
- Aprovechar los diferentes espacios con los que cuenta la institución.

- Propiciar en la práctica de Educación Física un espacio agradable para que la práctica se masifique dentro de la comunidad educativa.
- Convertir a la institución educativa en una potencia deportiva a nivel escolar.
- Realizar evaluaciones constantes sobre los procesos de la asignatura, donde participen estudiantes y los demás actores.

Según el Plan de Área (2011), la asignatura de Educación Física está constituida por los ejes de deporte, recreación, cultura física y salud, organización infantil, juvenil y el uso del tiempo libre. Y los grupos de secundaria (décimo y once) participan en una metodología o espacios llamados intereses deportivos; consisten en centrar los temas de estudio de acuerdo a los intereses del estudiantado y con una duración de dos periodos académicos (PEI, 2011). Según el Plan de Área, los temas o intereses son: fútbol, baloncesto, voleibol, fútbol de salón, atletismo, natación, tenis de mesa, ajedrez, baile y judo.

Los profesores piden al estudiantado levantar la mano de quienes quieren fútbol; los estudiantes levantan la mano y son un promedio de 30 los que desean fútbol; otros mientras tanto tratan de convencer a otros estudiantes de formar un grupo para baile y así poder hablar con el profesorado para que se programe este contenido. Luego de un rato los estudiantes le solicitan al profesorado que den baile y que son un grupo de 35 para este tema; los profesores se reúnen un momento a parte y conversan acerca de esta propuesta y luego le dicen a los estudiantes que si se puede entonces dejar este contenidos para el periodo. Los estudiantes se alegran y ya otros les llama la atención este aspecto. OC.0. (Anexo 6.1.)

El Plan de Área de la asignatura, plantea básicamente tres líneas, según se puede analizar el contenido general de su malla curricular (Anexo 9). La primera línea orientada hacia una Educación Física para la salud, entendida desde la prevención de la enfermedad, la promoción de hábitos saludables y la condición física; la segunda, una Educación Física deportiva, centrada en el deporte como fin y la tercera, centrada en una Educación Física para el desarrollo de valores. Vale destacar lo que dice uno de los profesores:

“siempre hacemos un énfasis muy grande en esa parte de salud”. EP.2. (Anexo 8.2)

“los contenidos están enfocados a los deportes porque nosotros somos deportivistas por lo menos en esta institución”. EP.2. (Anexo 8.2)

“...el pelao que se vaya con, con unas qué, con unos cuestionamientos a nivel de vida hermano, de hábito saludables, decir que hay que hacer actividad física, de que tengo que cuidarme, de que hay que hacer 3 o 4 veces a la semana, de

que debo traer el tarrito de agua pues, que independientemente de la disciplina que escojan en su vida, se lleve como, como o un maletín lleno para sus cosas, y que sepa y que motrizmente tenga la posibilidad de defenderse en la vida, bailar, nadar, el jugar de pronto voleibol...". EP.1. (Anexo 8.1)

Cada una de estas líneas como las he llamado yo, hacen un aporte y se relacionan con los estándares y competencias propuestas por el programa de la asignatura.

### *La Educación Física para la salud*

Desde esta visión de la Educación Física, nos plantea el currículo de Educación Física (Malla Curricular, 2012), los siguientes estándares:

- Conoce, evalúa y compara su condición física por medio de los test.
- Valora la contribución de la práctica regular y sistemática de un programa de actividad física y salud mental.
- Incrementa sus capacidades y posibilidades físicas en el contexto del respeto a la vida y del cuerpo humano cumpliendo normas de seguridad e higiene.
- Incorpora en sus hábitos diarios la práctica regular de una postura ergonómica para mantener la salud física y mental.
- Valora la contribución de los alimentos a la vida regular y en un programa de ejercicios sobre mi salud física y mental.

También se encuentran algunos indicadores de desempeño relacionados con la salud:

- Realiza actividades previas y posteriores a la actividad física para su buen desempeño corporal.
- Analiza, reflexiona, acepta y mejora los test físicos realizados.
- Presenta posturas corporales correctas.
- Utiliza implementación adecuada para la práctica de la actividad física.
- Conoce y aplica conceptos sobre los hábitos de higiene, alimentación e hidratación que se requieren para la práctica deportiva.
- Relaciona la frecuencia cardiaca con la actividad realizada.
- Aplica normas de higiene deportiva en sus prácticas deportivas.
- Realiza de una forma consciente y con la exigencia necesaria, los diferentes ejercicios para valorar adecuadamente su condición física.
- Analiza y establece similitudes y diferencias entre las capacidades físicas condicionales.

- Conoce y aplica conceptos sobre los hábitos de higiene, alimentación e hidratación que se requieren para la práctica deportiva.
- Relaciona los test físicos a las capacidades físicas condicionales.
- Conoce y aplica los elementos básicos de primeros auxilios.

Pensar la salud, desde este punto de vista, es entender la salud como ausencia de enfermedad, es una salud objetiva, tradicional, al estar centrada en solamente los aspectos biológicos y conductuales del individuo, se basa en el cuidado del cuerpo, hacer deporte, tener una buena alimentación, higiene personal, etc., conductas preventivas todas, que se adquieren por medio del moldeamiento, y al ser repetitivas y automatizadas se pueden convertir en una hábito de salud, aun así no se tenga conciencia de ella (Devís & Peiró, 1993; Delgado & Tercedor, 2002; J.L. Hernández, 2004; Llamas, 2004).

En este sentido, se describe a nivel general algunos de los contenidos de la malla curricular referidos a la salud:

Test de condición física.

Acondicionamiento físico (trabajo de fuerza, flexibilidad, resistencia, velocidad).

Higiene deportiva (características de los ejercicios, implementación adecuada para la práctica, alimentación balanceada).

Ergonomía: posturas, ejecución de tareas físicas.

Primeros auxilios.

La salud, dentro de un currículo de Educación Física, no debe de ser considerada como una serie de acciones o actividades encaminadas únicamente hacia el individuo, sino que tienen un mayor campo de acción y que son los enfoques globales, los que se deben de ofrecer para su aplicación dentro del currículo y la práctica (Devís & Peiró, 2002; Zaragoza & Genérel, 2009); más aun cuando hay un proyecto nacional, con una intención en la formación de un ser humano colectivo, y que plantea en sus fines, el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral espiritual, social, afectiva, ética, cívica y en valores humanos, además del respeto por la vida y los derechos humanos, a la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo, la solidaridad y la equidad (Congreso de la Republica de Colombia, 1994).

#### *La Educación Física para la formación de valores*

En esta perspectiva, el currículo de Educación Física plantea estándares como:

- Acepta y comprende las limitaciones físicas, sensoriales y cognitivas en sus compañeros.
- Interactúa motrizmente con sus compañeros para el logro de metas colectivas.

- Reconoce las diferencias personales y el carácter único del ser humano y los respeto.
- Se integra socialmente y reconoce las dificultades existentes en el medio proyectándose como un líder comunitario.

De igual forma, dentro del programa de la asignatura, se presentan indicadores de desempeño como los siguientes:

- Reconoce el deporte como elemento socializador.
- Participa y disfruta de los juegos pre-deportivos de pelota y tradicionales.
- Se integra al grupo y coopera en el desarrollo de las actividades lúdico-deportivas.
- Asiste y participa de las actividades lúdicas y deportivas con alegría y entusiasmo.

La Educación Física entendida así, como una educación para el ser humano, que comprende el perfeccionamiento y desarrollo de todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva, social, biológica, estética, madurativa, lúdica, erótica, ética, moral, comunicativa, espiritual y motriz) (Gaviria & Castejón, 2013), considero que puede contribuir a los fines de la Ley General de Educación, ya que la Educación Física, puede convertirse en una gran portadora de desarrollo y calidad de vida de la comunidad educativa.

Aun así, esta perspectiva o línea de la Educación Física dentro del programa de la asignatura, no está explícita en el desarrollo y propuesta de las unidades temáticas, las cuales hacen más referencia a las visiones o formas de entender la Educación Física, la salud y el deporte.

#### *La Educación Física para el deporte*

Desde esta visión, se describe en el currículo de Educación Física estándares como:

- Aplica y relaciona en juegos colectivos y pre-deportivos fundamentos técnicos básicos de al menos dos modalidades deportivas.
- Reconoce y valora su potencial biológico y psíquico para realizar tareas motrices.
- Organiza y administra torneos en la institución educativa y en la comunidad.

De igual forma se mencionan algunos de los indicadores de desempeño que se espera del estudiante en el proceso.

- Fortalece sus capacidades físicas a través del juego y el ejercicio corporal.
- Asiste y participa de las actividades lúdicas y deportivas con alegría y entusiasmo.



- Realiza proyectos lúdico-deportivos con proyección a la comunidad.
- Emplea los conocimientos de administración y organización deportiva en los eventos deportivos de la institución.
- Consulta y comprende los sistemas de eliminación, arbitraje y planillaje en deportes de conjunto e individuales.

Si se tiene en cuenta lo presentado anteriormente, este deporte va más allá de aquellas propuestas de movimiento mecánico y dirigido, se puede entender como un deporte para la relación consigo mismo, el entorno físico y el entorno social; orientado al desarrollo y formación de personas individuales y colectivas.

Aunque esto es lo que plantea el currículo, se puede decir, que el deporte planteado en los bloques de contenidos o unidades temáticas, son dirigidos al desarrollo de habilidades y capacidades físicas, a la técnica deportiva, a la práctica deportiva adulta.

- Deportes.
- Técnica, táctica, reglamentos y reseña histórica.
- Juegos predeportivos.
- Administración deportiva.
- Organización de eventos deportivos (logística, sistema de eliminación fixture, planillas, tabla de posiciones).

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados hasta este punto, se podría decir de forma general, que el currículo de Educación Física, da una gran importancia al desarrollo y adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes centrados en una Educación Física tradicional, es decir, centrada en el aprendizaje y afianzamiento de habilidades y capacidades físicas, la técnica deportiva, la higiene y los hábitos de vida.

Se puede ver, que en la propuesta de la malla curricular y del programa integral de área de la asignatura de Educación Física, que los contenidos tienen un gran peso y significancia de unos sobre otros, es así, que los contenidos de la línea de salud son los más fuertes, seguido de los relacionados con los deportes.

En cuanto a los estándares, competencias e indicadores de desempeño, es importante entenderlos como orientaciones para el profesorado, y considero que no se pueden comprender o llevar a cabo de una forma cerrada y rígida en su práctica, ya que es el profesorado, quien conociendo las características de la comunidad educativa, los adapte a sus propias necesidades y problemáticas.

Se puede decir, que los criterios de evaluación dotan de coherencia el diseño curricular de Educación Física en la secundaria, al establecer una correspondencia entre los objetivos y los contenidos que se desarrollan a través de la propuesta curricular. Distinguimos así, la presencia de criterios dirigidos a la evaluación de los aspectos más relevantes del currículo, como

son la condición física, la salud y los deportes. Sin embargo, a la hora de llevar a cabo el proceso de evaluación a la práctica, el profesorado se decanta más por valorar las actitudes y comportamientos del estudiantado durante el proceso de la asignatura.

“Entonces nosotros que hacemos por ejemplo en nuestra área. En la parte actitudinal que es un 40% nosotros el hecho de que participen, de que trabaje, que no se siente, que este ahí; ahí vamos con ese 40% digámoslo así”... “podríamos decir la parte actitudinal, cómo es como persona, cómo se viste, cómo se comparta con los pelaos, ahí estaría como la parte actitudinal como tal.”... “A bueno, el proceso de evaluación, bueno nosotros todo lo que es cada clase es actitudinal ¡listo!” EP.1. (Anexo 8.1)

“Por ejemplo, un pelao que nunca salga a bailar hermano y que le dé pena y que se mantenga como un gorro acá hermano y después que le haga eso en una presentación aunque sea bien chambona, uno dice: ahh hermano ya... y delante de todo el grupo, hermano gané el año, son muestras que uno dice, ya hice un cambio actitudinal del pelao”. EP.1. (Anexo 8.1)

“...yo miro mucho el aspecto social porque para mí ellos deben de socializarse y el que no se socializa yo trato de meterlo ahí...”... “yo les facilito también las cosas, entonces listo sacaste 5, estuviste metido, estuviste trabajando, hey qué te pasó hoy que no estuviste trabajando hey tenéis 4, y ellos me dicen: - “sí profe yo no trabajé hoy”- o -“yo sí trabajé hoy”- porque ellos también son muy críticos entre ellos”. EP.2. (Anexo 8.2)

Otro punto respecto a la evaluación, es que siempre se lleva a cabo al final del periodo académico y no durante el proceso; además de no contar con el tiempo suficiente, para hacer una buena evaluación dice el profesorado.

“Siempre se le hace por ahí en la, como son 10 semanas, en la octava semana casi siempre le hacemos una evaluación práctica o sea sencillita, al menos que el pelao se sienta, por ejemplo con voleibol dele 10 golpes de antebrazo, en la cuerda que haga el cruzado alguna cosita motriz pues, como para que el pelao se exija, porque los pelaos ahorita son muy amotrices hermano, o sea a los pelaos les da lidia y todo esto se vuelve como difícil hacerlo, entonces que al menos el pelao se le exija algo como para que no quede eso como en el aire... y después un concepto teórico, a veces es pedir el cuaderno o a veces la evaluacioncita, o si puede uno ya, a veces no mucho tiempo pues como de eso”. EP.1. (Anexo 8.1)

“...Y en la parte final siempre casi no me da tiempo pues, en la llamada a lista es como donde ya no hago esa vuelta a la calma, simplemente evaluó...”. EP.1. (Anexo 8.1)

Es importante recordar los planteamientos de Álvarez (2001), quien dice que “evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno” (p. 15).

Por otra parte, es importante resaltar que el profesorado que orienta las clases de Educación Física (tres profesores), tiene título de licenciados en Educación Física y especialización en diferentes temáticas relacionadas con el área; poseen entre 11 y 19 años de experiencia como profesores de escuela, además de combinar esta labor en muchos casos, con el entrenamiento deportivo en otros espacios de formación. Cuentan con diferentes cursos, seminarios, congresos y eventos donde han continuado con su actualización académica y actualmente, hacen parte de la mesa de Educación Física del corregimiento de San Antonio de Prado. Así mismo, la institución educativa cuenta con convenios de práctica, con universidades que orientan las carreras universitarias de licenciatura en Educación Física y profesional en entrenamiento deportivo de la ciudad de Medellín.

Para el desarrollo y práctica de la asignatura, el profesorado y los estudiantes cuentan con amplios espacios para las actividades y tareas del proyecto de Educación Física como: tres placas polideportivas en buen estado, una piscina, una cancha de fútbol en regular estado, una pista de atletismo de 60 metros en buen estado, una zona de arena, amplia zona verde, patio interior amplio, un auditorio y otros espacios abiertos dentro y fuera de la institución educativa. Además de contar con materiales didácticos para la práctica de los diferentes contenidos propuestos en la asignatura como: 25 balones de baloncesto, 20 balones de fútbol, 25 balones de voleibol, 10 balones de fútbol de salón, 10 discos de *ultimate*, 50 lazos, 70 balones de fundamentación, 25 tablas de natación, 70 bastones, 45 colchonetas, una grabadora, 5 mesas de tenis, 20 petos o camisas de juego, 15 juegos de ajedrez, todos en su gran mayoría en buen estado. Sin embargo, un profesor dijo lo siguiente acerca de los materiales de la institución:

“Pues vea son buenos. Lo que pasa es que el Estado, o sea, nosotros tenemos que convivir con la parte del Estado y esta es una institución demasiado grande que necesita mucha plata para mantenerse. Son buenos pero pueden ser mejores pues, o sea, uno sabe pues que hay dificultades pues, pero esa es como la realidad del deporte colombiano, antes nosotros estamos muy bien, como dotados pues, y al menos tenemos herramientas para trabajar que eso es importante, faltaría pues un poquitico más de mantenimiento que el secretario de educación le meta...”. EP.1. (Anexo 8.1)

Dentro de las estrategias metodológicas planteadas en plan de área, se traza la siguiente organización de la asignatura:

En el nivel de preescolar, se desarrollan actividades de tipo lúdico natural, donde los niños son los principales motivadores de los diferentes procesos de trabajo con su acción directa y espontaneidad. Los grados de primero, segundo y tercero, trabajan en acciones dirigidas exclusivamente por el profesor con realización de los estudiantes y buscando la mejor utilización de su cuerpo en el ajuste postural, esquema corporal, coordinación, equilibrio, caminar, correr, saltar, agarrar, tirar, agarrar.

En los grados cuarto y quinto se realizará una rotación a través de varias actividades físicas, con una clase lúdica entre cada base y/o rotación, rotan por las actividades de: juegos predeportivos, gimnasia, juegos tradicionales, iniciación a natación, utilización y manejo de pequeños elementos, juegos con pelotas, atletismo, rítmica.

Los grupos de sexto a undécimo participan en espacios que se denominan intereses deportivos, con ubicación de cada uno de ellos en día y hora, se abren grupos para que los tomen con una duración de por lo menos seis (6) meses de permanencia en cada interés, los intereses son: fútbol, baloncesto, voleibol, fútbol de salón, softbol, atletismo, natación, tenis de mesa, ajedrez, porrismo, judo, ciclismo, motricidad. (Plan de área, 2011, p. 58)

El programa de la asignatura de Educación Física, es una propuesta que la institución llama por “intereses”, la cual converge los intereses y necesidades de la comunidad educativa, con base en las exigencias y orientaciones de los nuevos modelos o corrientes que permean el proceso pedagógico, formativo y social de las personas (Plan de área, 2011). Este proyecto de área, surge de la necesidad e intereses propuestos por el estudiantado, “ello no significa que claudiquemos frente al avasallamiento de las nuevas modas, sino que por el contrario, integramos y adaptamos nuestras propuestas pedagógicas a estas nuevas formas o modas de actividad física” (Plan de área, 2011, p. 43). Ahora bien, el profesorado menciona lo difícil que es y ha sido cambiar metodológicamente la manera de llevar a cabo las clases, y de proponer otra forma de hacer la clase de Educación Física.

“...nosotros los que hemos tenido la posibilidad de estar en otros colegios pues siempre llegamos saturados de dar fútbol, fútbol, fútbol, y los pelaos no juegan sino fútbol, entonces tratamos de diversificar toda la mayor cantidad de deportes y de demostrar que sí se pueden dar varios deportes, los jóvenes querían hacer varios deportes, teníamos la opción de hacer varios deportes”. EP.2. (Anexo 8.2)

“Pues uno es muy tradicionalista, eso uno que lo va a negar pues, pero uno trata pues como a veces que ellos también participen que hagan resolución de problemas o que uno cuestionarlos pues como tal eso de preguntas guiadas pues uno trata pero es muy difícil, pero uno es más tradicionalista, uno trata de ir cogiendo cositas y de pronto uno les dice: bueno, una cosa motriz y dice bueno solucionen este problema y después uno los llama, pero definitivamente sobretodo en la parte deportiva a veces uno tienen que repetir mucho y al repetir tiene que ser muy técnico y tiene que ser muy específico, pues para que lo logren hacer como bien, pero sí, ese es como más el método de uno. Uno busca como otras cosas; por ejemplo he dejado el pito (risas)... ese pito que sonaba: fa, fa fa”. EP.1. (Anexo 8.1)

De allí la necesidad que la enseñanza y la práctica de deportes individuales y colectivos, y de la condición física, se adecúe o adapte desde el programa a las necesidades e intereses del estudiantado. Según el Plan de área, lo anterior exige un replanteamiento de la propuesta pedagógica que actualmente se desarrolla, se requiere de mayor sensibilidad y una crítica abierta a las necesidades del estudiantado, una propuesta que integre al estudiantado con la realidad y el contexto. Así pues, se requiere construir espacios para la creatividad, la autogestión, la innovación y la autocrítica.

En esta perspectiva, el estudiantado se encuentra influenciado por las condiciones socio-culturales y familiares de donde pertenece, por el proceso de enseñanza y aprendizaje orientado en su institución, como de su propia percepción como estudiante. De lo anterior, la necesidad de estudiar las creencias y actitudes del alumnado hacia la clase de educación física en esta investigación. El pensamiento del alumnado sobre su desempeño motor, sus objetivos personales en la asignatura, la importancia que la atribuye a la materia y sus aprendizajes en ella, su motivación hacia la práctica, las interacciones que se presentan en el aula, la participación que tienen en la configuración de la asignatura, la preferencia en algunos contenidos, etc., pueden ser una fuente inestimable de información y aprendizajes para el desarrollo y mejora de la educación física en la institución.



## **Capítulo 5. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

- 5.1. Características de los estudiantes y la institución educativa
- 5.2. Percepciones sobre las condiciones educativas.
- 5.3. Perspectivas de investigación.
- 5.4. Percepciones y creencias sobre el proceso didáctico.
- 5.5. Percepciones y creencias sobre el profesorado de Educación Física.
- 5.6. Percepciones y creencias sobre el aprendizaje y la importancia de la asignatura de Educación Física.

Desde concepciones alternativas, y más a tono con los nuevos enfoques curriculares, orientados por la racionalidad práctica y crítica, quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace, sin que sobre su palabra grave constantemente el peso del ojo evaluador que todo lo ve y todo lo juzga. Por este camino podremos llegar a descubrir la calidad de lo aprendido y la calidad del modo en que aprende el alumno, las dificultades que encuentra y la naturaleza de las mismas, la profundidad y consistencia de lo aprendido y la capacidad generadora para nuevos aprendizajes de aquello que hoy damos por aprendido con sólo haberlo oído y haberlo volcado en un escrito.

Álvarez Méndez (2001, p. 35)

En esta parte, se presentan los resultados obtenidos de la investigación. Para una mejor comprensión, se irá asociando el análisis y la descripción de los resultados, con cada uno de los objetivos específicos que pretendía con el estudio, los cuales fueron:

- Analizar e interpretar las creencias y percepciones de los estudiantes hacia la asignatura de Educación Física, su proceso didáctico, las condiciones educativas y el profesorado.
- Analizar e identificar los factores determinantes que influyen en las actitudes y creencias de los estudiantes hacia la asignatura de Educación Física.
- Identificar y conocer la percepción que tiene el alumnado sobre los aprendizajes en la asignatura de Educación Física y la importancia que le otorgan para su proceso de formación.

Es importante resaltar que los resultados se analizaron de manera conjunta, es decir, resultados hallados en el cuestionario, en relación con los encontrados en grupos focales y observaciones de clases. El uso de estas estrategias interactivas, flexibles y abiertas, ayudaron a captar mejor la realidad y la experiencia de forma completa.



En el primer capítulo, se hace una caracterización general de la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio y el número de estudiantes participantes.

El segundo capítulo, está dividido en cinco partes. En la primera parte, se presentan las creencias del estudiantado, acerca del tiempo u horas a la semana de la asignatura, las instalaciones y los equipamientos con los que cuenta la institución para la orientación de la Educación Física. En la segunda parte, se presentan los resultados sobre las creencias y percepciones de los estudiantes sobre la asignatura, su gusto por la clase y concepto de la asignatura de Educación Física. La tercera parte, muestra y analiza las percepciones de los estudiantes, acerca de los objetivos de las clases de Educación Física, los contenidos de la asignatura y sus preferencias, la metodología empleada en las sesiones de clase y la evaluación en la asignatura. Y en la cuarta parte, se presentan las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento del profesor, la interacción en el aula, las características de un buen profesor de Educación Física y el concepto que tiene acerca del profesorado de Educación Física, todas estos apartados dan respuesta al primer y tercer objetivo de la investigación:

- Analizar e Interpretar las creencias y percepciones de los estudiantes hacia la asignatura de Educación Física, su proceso didáctico, las condiciones educativas y el profesorado.
- Analizar e Identificar los factores determinantes que influyen en las actitudes y creencias de los estudiantes hacia la asignatura de Educación Física.

Por último, la quinta parte de los resultados, muestra la importancia que los estudiantes le atribuyen a los aprendizajes en Educación Física y la importancia de la asignatura para su formación personal, dando respuesta al objetivo:

- Identificar y conocer la percepción que tiene el alumnado sobre los aprendizajes en la asignatura de Educación Física y la importancia que le otorgan para su proceso de formación.

La discusión de los resultados encontrados en el estudio se llevó a cabo teniendo en cuenta los datos o información presentada en la parte del análisis de la literatura del estudio.

Es importante recordar que los resultados encontrados por medio de cada estrategia de recolección de información, se identifican de la siguiente forma: los grupos focales con el código GF.; las observaciones con el código OC., entrevista a profesor EP., y para el cuestionario CE. De esta forma, cuando se especifique en un testimonio con el código GF.1., se está haciendo alusión al grupo focal número 1; cuando sea OC.2., será la observación número 2, y cuando sea CE.3.5., será cuestionario del grupo tres y el

estudiante cinco. Los resultados se argumentan desde estos testimonios, por eso en algunos casos solamente se mostrará grupos focales sin observaciones o viceversa, o cuestionario sin otra estrategia, ya que la información puede haber solo emergido de una sola estrategia de recolección de información.

## **5.1. Características de los estudiantes y la institución educativa**

### **5.1.1. Estudiantes.**

En la población participante la edad varió entre los 15 y 21 años de edad, donde la mayor proporción de los estudiantes se concentra entre los 16 y 17 años, comprendiendo el 71% de todos los estudiantes que respondieron el cuestionario, en este caso 93 estudiantes del grado 11 de secundaria.

La población estudiada estuvo compuesta por 59 hombres y 34 mujeres, para un total de 93 estudiantes, representando el 63,4% y 36,6% respectivamente de todo el grupo.

Tabla 3:  
**Distribución estudiantes por edad**

Edad	Porcentaje
15	1,1
16	38,7
17	32,3
18	21,5
19	4,3
20	1,1
21	1,1
Total	100,0

### **5.1.2. Institución educativa**

La institución educativa donde se desarrolló el estudio es pública, se encuentra ubicada en el corregimiento de San Antonio de Prado del municipio de Medellín-Antioquia. Actualmente cuenta con 58 profesores y profesoras, y un total de 1138 estudiantes, de los cuales 599 son hombres y 539 mujeres.

Tabla 4:  
**Distribución de hombres y mujeres grado once**

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	59	63,4
Mujer	34	36,6
Total	93	100,0

Según las directivas de la institución educativa, en la medida que avanza el calendario académico, muchos estudiantes desertan o cancelan la matrícula por motivos de desplazamiento, cambio de empleo de los padres y de vivienda; por lo cual, los estudiantes deben solicitar cambio de colegio o en muchas ocasiones no se conoce las razones o causas de la inasistencia o deserción de la población estudiantil.

## **5.2. Resultados relativos a las creencias, percepciones y actitudes de los estudiantes**

### **5.2.1. Percepciones sobre las condiciones educativas.**

#### **5.2.1.1. Tiempo de la asignatura en el currículo escolar.**

En la institución educativa, las clases de Educación Física se realizan en bloques de dos horas a la semana, en todos los grados de educación secundaria. Al analizar la percepción de los estudiantes sobre el número de horas a la semana para la asignatura, aparece que el 48,4% las consideran pocas; un 46,2%, suficiente, y solo un 5,4% dicen que es demasiado para esta asignatura en el currículo escolar, algunos estudiantes dijeron al respecto:

“H3: ...yo pienso que acá en la institución hay mucho estudiante que le gusta el deporte e incluso son jugadores... y son muy competentes en algunas ligas, y entonces yo pienso que se debería fomentar pues más tiempo, para el esparcimiento y también de alguna manera uno aprende más...”

H1: Apoyo la idea del compañero, son pocas, porque la verdad uno a veces queda iniciado por decirlo así, uno está en su actividad y queda iniciado, uno quiere más, uno busca más”. GF.1. (Anexo 5.1)

“H2: No, pues yo creo que otra hora más, eso es muy poquito.

M2: Sí, mire que en dos horas un nivel físico que uno más o menos necesita, tanto para la salud, como para el cuerpo de uno, pues con dos horas no es suficiente...” GF.3. (Anexo 5.3)

Como se puede ver en los testimonios de los estudiantes y sus respuestas en el cuestionario, la Educación Física para ellos no tienen un número de horas significativo dentro del horario escolar; los estudiantes ven que es importante practicar la Educación Física en la institución educativa, porque ayuda a mejorar sus habilidades deportivas, la condición física y la salud; de allí la necesidad de mantener o aumentar las horas de la asignatura dentro del currículo escolar.

Si comparamos los resultados, con las opiniones y valoraciones de los estudiantes del estudio de J.L. Hernández et al. (2007); donde una gran mayoría de los encuestados (74,7%) dijeron no estar nada de acuerdo con la afirmación “no pasaría nada si se suprime la Educación Física del horario escolar” y donde muy pocos estudiantes (13,5%) estuvieron de acuerdo en

dicha afirmación, es decir, que los estudiantes en general consideran que la asignatura debe de estar en el currículo escolar. Se puede decir entonces, que en ambas investigaciones los estudiantes valoran la presencia de la asignatura de Educación Física en su formación y consideran que las horas semanales se deben de aumentar o por lo menos permanecer como se presentan actualmente.

Resultados similares también encontraron Moreno y Hellín (2007); donde un 98,5% de los estudiantes encuestados “prefieren no tener menos horas de Educación Física”; mientras que solo un 16,2% “sí desean tener menos horas de Educación Física”. Brandão (2002) también encontró que uno de los descontentos del alumnado hacia la Educación Física, es el poco tiempo que tiene la asignatura dentro del colegio y en particular en los estudiantes de género masculino (60,26%).

Igualmente J.L. Hernández, et al. (2007), encontraron en su estudio una valoración positiva respecto a la presencia de la asignatura de Educación Física en la escuela, y los estudiantes manifestaron la posibilidad que se incremente el número de horas semanales de la misma.

Si se tiene en cuenta lo anterior, se ve la necesidad e importancia que tiene que la clase de Educación Física sea valorada de forma positiva por los estudiantes y lo bueno que puede ser que muestren una disposición favorable al aumento o mantenimiento de las horas que la materia tiene en el currículo escolar; ya que según J.L. Hernández et al. (2007) “a menor tiempo de Educación Física, menor actitud positiva hacia la actividad física, y a menor práctica de actividad física, menor valoración de la clase de Educación Física” (p. 75).

Sin embargo, otros estudiantes hacen referencia al número de horas de la asignatura, relacionándolas con la práctica del deporte fuera del horario escolar y su ubicación dentro del horario escolar con respecto a las demás asignaturas escolares.

“H1: Yo diría que... que el tiempo en sí está bien y está mal, porque por ejemplo, a los que no les gusta como estaba diciendo el compañero, no le dedican casi tiempo a eso, entonces ahí las dos horas van a estar perdidas, mínimo si le dedican tiempo al deporte lo haría media hora, entonces, por ejemplo los que nos gusta le dedicaríamos dos o más horas”. GF.2. (Anexo 5.2)

“H2: Hay algo que decía ahorita, era lo de las horas, que es bueno Educación Física pero al final de todo, porque imagínese... porque usted al inicio o la mitad de los bloques, usted llegar todo sudoroso para la otra clase...

H3: Hay sí.

H2: Uno con ese calor, sin un ventilador.

H3: Por ejemplo, hoy nos toca a la mitad de matemáticas y eso es muy duro.

H2: En cambio a lo último es muy bueno, porque uno se relaja y hace lo que sea, se ensucia uno, suda en forma”. GF.4. (Anexo 5.4)

“H2: Es muy complicado salir de clase de matemáticas hacer Educación Física y tener que volver a entrar a matemáticas”. GF.5. (Anexo 5.5)

Estos últimos testimonios de los estudiantes, sugieren que la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, es un factor que influye en el desarrollo de actitudes negativas hacia la Educación Física, independiente de si le gusta o no la Educación Física. La ubicación de la asignatura de Educación Física dentro de la programación escolar, puede contribuir a mejorar la participación de los estudiantes en las clases de Educación Física y su motivación hacia la práctica de la misma en la institución, ya que ellos no gustan de ir sudados o acalorados al aula de clase en otras asignaturas.

Lo anterior también se evidencio en los estudiantes del estudio de Couturier, Chepko y Coughlin (2005), cuando se les preguntó acerca de las razones sociales por las que los estudiantes no participan en la clase de Educación Física, la mayoría (64,4%) estuvieron de acuerdo con “No me gusta ir a mi siguiente clase sudado”.

Es importante una propuesta de programación de la asignatura por parte del profesorado de Educación Física a la institución, donde se tenga en cuenta los planteamientos del estudiantado y así poder contribuir a una mejor participación y actitud de ellos hacia la práctica de la Educación Física.

### **5.2.1.2. Instalaciones y equipamientos.**

Sobre los espacios con los que dispone el colegio para la práctica de la Educación Física, se identificó cómo la mayoría del alumnado (87,1%), considera muy buenos y buenos los espacios físicos con los que cuenta la institución educativa para el buen desarrollo de la asignatura. Aun así, algunos estudiantes hacen un llamado de atención al profesorado sobre el uso y utilización de los espacios para la práctica de la Educación Física.

“M3: Y utilizar más los espacios, pues por ejemplo hay mucha manga para jugar...”. GF.3. (Anexo 5.3)

“H1: ...el colegio tiene unos espacios muy grandes.

H3: Ufffff...

H: 2 Excelentes...

H1: Pero bueno, hablemos del espacio zona verde, no es aprovechado...

H1: ...salir a caminar, y en espacio verde, es aprovechar como cada uno de los espacios y es algo que no se hace...” GF.4. (Anexo 5.4)

“M3: ...vea que por ejemplo, aquí hay piscina, aquí hay piscina pero no la utilizan, la utilizan los de primaria, a los de bachillerato no nos dan, y a veces la natación es muy importante de pronto para la respiración, que hay gente que no sabe respirar y que se ahoga, y que hiperventila.

H3: Por ejemplo, este año lo único que tuvimos de natación, así que uno diga que nos dieron de natación, una clase”. GF.3. (Anexo 5.3)

Este aspecto mencionado por los estudiantes, aparece como una de las estrategias metodológicas propuestas por el profesorado para el desarrollo de la asignatura, el aprovechamiento constante de los espacios deportivos y naturales de la institución por la comunidad en general (Malla Curricular, 2012). Es así que el llamado de los estudiantes se convierte aún más importante, ya que recuerdan al profesorado un punto de su misma propuesta curricular.

En este sentido Luke y Sinclair (1991) y Zeng et al. (2011), plantean que contar con buenas instalaciones educativas y tener accesibilidad a ellas, son determinantes para las actitudes de los estudiantes hacia la Educación Física.

La percepción de los estudiantes sobre la calidad de los materiales con los que se cuenta en la asignatura de Educación Física, parece ser en general buena; ya que los resultados muestran que el 48,4% de los estudiantes evalúan los materiales de clase como buenos; un 20,4% muy buenos y un 31,2% perciben que son regulares y deficientes, siendo estos últimos los resaltados en sus comentarios.

“M2: ...por ejemplo, yo digo que este colegio se presta para muchos deportes... tiene muy buen espacio, pero es que el problema es que no hay con que...

M2: ...eso es lo que lo que pasa; por ejemplo, yo digo que este colegio se presta para mucho, pero no hay suficientes recursos como dice él...”. GF.1. (Anexo 5.1)

“H2: Y esas raquetas todas mordidas.

H1: No y materiales muy malos...

H1: Y sabe que es otra cosa...

H2: ¿Qué cosa?

H1: Traen materiales nuevos y los dejan guardados, los dejan allá y sacan siempre lo viejo y jueguen con lo malo y siempre es así, y lo nuevo siempre guardado ¿por qué?

H2: Lo mismo con los balones, esos chichones...

H1: ¿Por qué pues?

H2: Todos desinflados, todos peludos ya, nooo... siempre nos prestan lo mismo...

H3: Sí.

H2: Y yo, profe pero es que le falta aire, y él, no hágale mijito [sic].

H1: Yo no entiendo esa posición”. GF.4. (Anexo 5.4)

Como se puede entender en los testimonios, el alumnado valoran positivamente los espacios con los que cuenta la institución educativa; sin embargo, quisieran que se aprovecharan más para la orientación y práctica de la asignatura. Igualmente plantean la necesidad de utilizar el material didáctico nuevo con el que se dispone, el uso de estos puede ser un elemento clave en la motivación de los estudiantes, lo cual se vería reflejado en un mejor desarrollo y participación de las clases de Educación Física.

“M1: ...sino que el problema es que aquí traen las cosas, pero como aquí entra gente, pues del barrio, de calle, todo eso, y entonces los implementos que prestan se los roban, entonces esto nos va perjudicando a nosotros, por ejemplo, los bates los traen pero hay unos que los guardan por allá, se los roban o también los dañan, entonces ese es el problema que tienen aquí...”

H1: ...otra cosa es el mal uso de los estudiantes, porque traen las cosas buenas y ya que creen que porque ya el colegio de pronto tiene plata y eso, entonces ya no les van a dar buen uso y las van a... pues las van a dañar y eso no es así, sabiendo que las cosas son de nosotros, nosotros las tenemos que cuidar”. GF.2. (Anexo 5.2)

El alumnado también hace una autocrítica frente al uso adecuado de los implementos de la clase, reconocen que ellos son importantes para que los materiales didácticos de la asignatura se mantengan y encuentren en buen estado para la práctica.

En este sentido, Fonseca et al. (2011), encontraron que el estudiantado (47,2%), plantea la necesidad de mejores recursos y mejores espacios para el desarrollo de las clases de Educación Física. Al preguntarles a los estudiantes acerca de los factores que influyen en su aprendizaje en Educación Física, los materiales y el espacio son nombrados por ellos como importante.

“H3: Los materiales.

H2: Eso también lo desanima mucho a uno, esas raquetas o esos balones, eso todo dañado, desinflado...

H1: O un pedazo de tablilla...”. GF.4. (Anexo 5.4)

Este aspecto de materiales e infraestructura debe tener una atención especial dentro de la institución, ya que los espacios físicos y materiales adecuados y acordes a los estudiantes, pueden hacer mucha diferencia en la calidad de las clases de Educación Física; ya que en otras materias (denominadas de aula) es posible que la instalación no sea necesaria, pero no se puede entender la Educación Física sin una instalación, y sin determinados materiales, como puede ocurrir en otras materias, por ejemplo, la música o las artes plásticas.

En el caso de Thomson (1996), tuvo como objetivo de su estudio, determinar si la Educación Física estaba limitada por la falta de recursos en Kwazulu sur de África, concluye al final que la falta de infraestructura educativa adecuada para la asignatura, limita el logro de los objetivos de la clase y genera actitudes negativas hacia la Educación Física.

En este sentido plantea Gonçalves (1998), que las percepciones de los estudiantes sobre las condiciones educativas, es un aspecto importante a ser considerado por el profesorado del área y administradores educativos, ya que influyen en las creencias y actitudes del alumnado hacia la Educación Física y la práctica de la actividad física en el contexto escolar.

## **5.2.2. Creencias y percepciones acerca de la asignatura de Educación Física.**

### **5.2.2.1. Gusto y creencias hacia la asignatura de Educación Física.**

Son pocos los estudiantes de grado once de la institución, que no gustan de la clase de Educación Física (9,7%), ya que un 76,3%, dicen que les gusta o les gusta mucho la asignatura de Educación Física. Los motivos o razones que llevan a que les guste la clase de Educación Física, están relacionados con ser una asignatura práctica y no teórica, más divertida, el fomento de los deportes, la prevención de enfermedades, la metodología implementada en la asignatura para la elección del deporte y su formación profesional, en este sentido los estudiantes dijeron:

“M1: Bueno, pues a mi me gusta más Educación Física porque no es algo tan teórico, sino que es mucha práctica y eso es bueno”. GF.1. (Anexo 5.1)

“H1: Pues me gusta Educación Física en especial, porque fomenta varios deportes, no sólo se queda simplemente en los deportes que dan normalmente, sino que nos dan a nosotros la opción de votar, de votar por qué deporte quiere”. GF.1. (Anexo 5.1)

“H1: ... porque yo quiero estudiar licenciatura en Educación Física y segundo, es porque por ejemplo, usted sabe que las clases de las otras materias son como muy aburridas, en cambio la de Educación Física es como más alegre, es algo que usted le guste, porque no a todos los estudiantes les gusta la Educación Física, pero a muchos les gusta un deporte, entonces por eso es que a mí me gusta, por los deportes”. GF.2. (Anexo 5.2)

“M1: También por la salud, usted cuando por ejemplo, usted está muy joven tiene 8 años, si usted no hace deporte cuando este más grande va sufrir de calambres, va sufrir de... dolores musculares.

H1: También puede sufrir de obesidad, eso tiene mucho que ver con esto, porque por ejemplo, usted desde muy pequeño, desde muy pequeña edad, usted come tal, porque a usted le dicen que tiene que comer bien, pero como usted come bien, también tiene que hacer deporte, porque sino ahí entra la obesidad...”. GF.2. (Anexo 5.2)

“M1: Que a veces no es tan teórica, sino que es más práctica y uno aprende cosas nuevas, deportes nuevos que no conocía”. GF.3. (Anexo 5.3)

“M3: ...uno puede hacer algo que le gusta, porque muchas veces uno está digamos en inglés y le dan un tema que a uno no le gusta, entonces ya uno viene estresado por ese tema a Educación Física y ya uno se relaja.

M3: Y se relaja, ajá... haciendo lo que le gusta, y es deporte, también sabiendo que ayuda a la salud de uno.

H3: No y mientras tanto en otras clases uno se estresa mucho, porque uno dice no yo que hago con esta cosa ahí, uno como que se estresa con eso tan maluco, pues si me entiende, mientras que uno acá hace lo que a uno le gusta y uno lo



hace de buen genio, porque por así decir, uno es muy estresado en una clase, uno diciendo no si no hago esto de una pierdo y una nota mala, me van hacer examen entre tantos días, uno es como con esa cosa de que tiene que aprender, mientras que con eso uno sabe que la puede coger suave, que uno va aprender algo, porque uno se divierte, mientras las otras clases son serias, mientras esta entonces es por decirlo así un poco más divertida.

M1: Aja uno pone el propio ritmo pues mientras pueda”. GF.3. (Anexo 5.3)

Los testimonios de los estudiantes, dejan claro algunas de las razones por las cuales les gusta la clase de Educación Física, un primer motivo esta relacionado con ser una asignatura práctica, donde no se ve o se trabaja poco de forma teórica; a la vez que la consideran una forma de desestres o distracción de las otras asignaturas escolares. También les gusta por ser una clase divertida y por la metodología que se implementa a la hora elegir el contenido de la clase, es decir, la posibilidad que tiene el alumnado de proponer u optar por un contenido en el período académico escolar. Mencionan también, que participar en la clase les puede ayudar a prevenir algunas enfermedades, mejorar su salud y conocer los deportes.

Como complemento, se preguntó al alumnado en el cuestionario ¿qué es lo que más le gusta de la clase de Educación Física?; en sus testimonios resaltan las actividades dirigidas a la mejora de la condición física y la salud; el conocimiento del cuerpo; las relaciones sociales, la diversión y distracción de las otras asignaturas escolares, en este sentido expresan:

“Hacer toda clase de deporte para desarrollar bien el cuerpo en cuanto a la parte física y compartir con otras personas”. CE.1.21.

“Ejercitarme física y mentalmente para una buena salud”. CE.2.24.

“Aprender varios deportes y saber cómo mantener mi cuerpo con buena salud”. CE.2.30.

“La recreación porque me despejo un poco del mundo común”. CE.1.13.

“Distraerme de las demás clases teóricas y para conocer mis condiciones físicas”. CE.1.30.

“La diversión a través del deporte como un juego recreativo y necesario para dispersar la presión académica”. CE.2.2.

“La integración con los grupos y mejoramiento de la mi salud”. CE.1.4.

“La integración, porque en estas clases hay varios grupos a la vez; se aprende a convivir y compartir con otros grupos”. CE.2.4.

“Integrarme, recrearme, divertirme y distraerme; además de hacer ejercicio”. CE.3.14.

Lo que más le gusta al alumnado, esta relacionado la mejora de la condición física, entendida esta como mejora de la salud. El poder divertirse y distraerse de las otras asignaturas teóricas, la integración con los demás compañeros y compañeras de la clase y practicar varios deportes.

El profesorado refuerza con su punto de vista estos puntos mencionados anteriormente por el alumnado y considera que lo importante cuando el estudiantado asiste a la asignatura es que la pase bien, disfrute en la clase.

“Hay que valorarles por lo menos el esfuerzo de estar acá, yo soy uno de los que más le he insistido a los muchachos, venga porque usted aquí viene a disfrutar, usted aquí no viene a hacer otro trabajo diferente, más que disfrutar, disfrutas de matemáticas, español, en Educación Física. Y ese disfrute lo tenés que traer reflejado, después quizás vas a ir a la realidad de tu casa, pero en el momento vas a estar disfrutando acá”. EP.2. (Anexo 8.2)

“...la importancia de cambiarle el esquema que a veces traen de la rigurosidad de las clases en los espacios cubiertos: una clase de matemáticas, el viene de una clase de español, el viene de una clase de sociales donde de pronto se cansó, se fatigó; cuando llega acá va a tener la posibilidad de vivenciar una acción diferente, abierta, amplia, donde él va a tener posibilidad de masificar toda esa energía que se tiene, de ampliar todo su buen concepto a nivel motriz, a nivel social, va a tener la oportunidad de compartir ampliamente con los demás compañeros”. EP.2. (Anexo 8.2)

“Porque ellos en realidad tienen razón, la clase de Educación Física es la diferente hermano, o sea el hecho de que vengan de uniforme diferente, que vengan a un espacio diferente al menos los hace cambiar de muchas cosas pues, el chip cambia totalmente”. EP.1. (Anexo 8.1)

Como se puede ver, el profesorado considera que uno de los objetivos de la asignatura de Educación Física, tiene que ver con eso que el alumnado plantea, sacarlos de la rutina de las asignaturas escolares como sociales, ingles, matemáticas, etc., integrarse y compartir con las personas de la clase, además de divertirse en la práctica. Resultados similares se pueden encontrar en los siguientes estudios:

Avery y Lumpkin (1987), donde divertirse, hacer ejercicio, mejorar la salud y la condición física, fueron mencionados por los estudiantes, como los objetivos más importantes factores de la clase de Educación Física y ayudan a que les guste su práctica.

En el estudio de J.L. Hernández et al. (2007), los estudiantes valoraron de forma positiva todos aquellos aspectos relacionados con la salud y el conocimiento de los efectos de la actividad física, con la habilidad y la buena condición física, en general todo lo que ayude a que ellos sigan practicando fuera del horario escolar. Igualmente plantean que el alumnado asiste a la

clase de Educación Física con la intención de mejorar su estado de ánimo.

Jaramillo y Hurtado (2006), también encontraron que la práctica deportiva, el aprender variados deportes, el ejercitar el cuerpo, salirse de la rutina escolar, cambiar de espacios escolares y del encierro de las otras asignaturas, fueron factores importantes mencionados por el alumnado.

En el estudio de Couturier et al. (2005), los estudiantes respondieron que les gusta la asignatura porque los hace más saludables, se divierten, les permite salir del aula de clase y moverse, además de aprender deportes y juegos diferentes.

Ahora bien, aquellos estudiantes que no gustan de la asignatura de Educación Física, expresan que el comportamiento del profesor, los contenidos ofrecidos en la asignatura, la forma de calificar, la pasión, la actitud o mentalidad dicen ellos hacia los deportes y la asignatura, son las razones por la que a ellos y ellas no les gusta la clase de Educación Física.

“H1: ...personalmente no me gusta mucho como el deporte, eso es como lo primero, no me gusta; pero entonces, si pienso que así no me guste debería haber como la motivación de parte digamos del docente, que diga ¡hey no! hagamos esto, con ánimo, que lo anime a uno, pero no existe eso; es como las clases digamos obligatorias, como hágalas porque o sino pierde la materia, entonces lo que yo pienso es que debería de haber como un ánimo ahí, como ¡hey! haga las cosas bien, no importa la nota, diviértanse, pero no existe eso, lo que existe es como una obligación ante..., ante el cumplimiento de las actividades propuesta...”

H2: Es más responsabilidad que comodidad, más que todo es que usted haga como dice Ramón, más no que usted..., más no que usted disfrute y se beneficie, porque el deporte como sabemos es muy esencial para la salud de uno, pero haber, puede que los gustos varíen cierto, no todos les gustan los mismos deportes, esto y lo otro, pero aunque no nos guste, podemos manejar actitud ante lo que se hace y que el docente también esté como dispuestos a corregirnos de buena manera o que tenga como la disponibilidad de si... de motivarnos como decía Ramón”. GF.4. (Anexo 5.4)

H2: Yo creo, yo creo que sí son importantes (los profesores) porque... porque de igual forma eso influye mucho en el gusto del área; entonces si..., es como decía la compañera, si, si yo tengo, si yo tengo por ejemplo... a mí me sucedió este año, yo tenía, no tenía muy buena relación con el profesor que viene de la escuelita, con Pedro, y entonces eso también influye mucho en el área, o sea, me gustaba menos el área a que cuando me la daba Juan, que de igual forma no me gustaba, pero yo la hacía pues por hacerlo, ¿si me entiende?, eso influye mucho en el gusto también del área...”. GF.6. (Anexo 5.6)

El primer factor que menciona el alumnado por qué no le gusta la clase de Educación Física, tiene que ver con el comportamiento del profesorado, mencionan la necesidad de un profesorado que les motive e incite a practicar las actividades que se proponen en clase, un profesorado que les valore su

esfuerzo y participación, un profesorado menos preocupado por la calificación y más por que el alumnado disfrute y se divierta en la clase. En este sentido, la percepción que tienen los estudiantes de la interacción y comportamiento del profesorado, se constituye en un factor relevante en la creación de actitudes positivas o negativas hacia la asignatura. Es decir, la seguridad y preparación que muestra el profesorado, la capacidad de diálogo, la simpatía y la afectuosidad influyen de forma positiva en el alumnado; y rasgos autoritarios, de antipatía y ser distante con los estudiantes, influyen negativamente en el alumnado (J.L. Hernández & López, 2007).

Los resultados encontrados por Stuhr (2008) se relacionan con lo anterior, ya que dice, la experiencia emocional positiva de los profesores, hace que la enseñanza sea más efectiva, fomentando relaciones afectuosas y de apoyo con el alumnado, ayudando a que alcancen los objetivos de aprendizaje deseados dentro de la clase y mejoran el conocimiento docente.

“H2: ...la calificación, yo creo que la calificación debe de ser de acuerdo a la persona, porque no es lo mismo una persona que está acostumbrada a un rendimiento físico, a una persona como yo o como algunos pues de acá, o no se quien bueno, que no está acostumbrada a salir a una cancha y dar 20 vueltas y quedar activo para dar otras 50 vueltas, nooo... por ejemplo yo hago cinco vueltas y ya estoy mamado y entonces a mí me colocan básico hasta abajo, porque no hice las 20 vueltas que otra persona puede hacer porque ya está acostumbrado a un ritmo físico, eso me parece que es lo que más también me disgusta de la materia”. GF.5. (Anexo 5.5)

Un segundo factor que no gusta al alumnado, es el relacionado con la forma o los criterios de calificación en la asignatura por parte del profesorado. Dicen que la evaluación se centra en aspectos técnicos o físicos, es decir, el profesorado valora más el estado físico, los tiempos o marcas, la resistencia, etc., aspectos estos que hacen parte de una evaluación desde una racionalidad técnica.

“M2: ...pues es un problema como general en el sistema educativo y es que hacemos lo que nos toca, más no lo que nos gusta, entonces por ejemplo, a mí la asignatura creo que fue como cuando yo estaba aproximadamente en séptimo, que habían... daban en el colegio..., pues que empezaron a dar como varios deportes, como varias opciones, entonces eso se veía como judo, como cosas así más alternativas, entonces teníamos como más opciones de escoger, pues inclusive nos mezclaban con gente de otros grados y pues aunque eso era un poquito enredado por los horarios, pero igual, era como hacer lo que nos gustaba, entonces como que más nos motivábamos”. GF.5. (Anexo 5.5)

Otro factor que influye en el gusto del alumnado hacia la asignatura, son los contenidos y la metodología para elegir dicho contenido; el alumnado en este caso, quisiera que le ofrecieran otros deportes diferentes a lo que tradicionalmente se orienta en la institución. En este sentido, las metas

educativas tradicionales, deben ser objeto de reflexión y revisión antes de fijar los contenidos a enseñar a los estudiantes.

H1: Por ejemplo: hay compañeros, muchos que no respondieron, que dijeron que no les gustaba la clase de Educación Física porque llegan con una actitud disque, a no que pereza el sol, que pereza trotar, que pereza caminar.  
M1: Que sudar.

H1: Que pereza estirar, ¡hay me sude!, ¡ya no quiero mas! Es como esa actitud tan...

M1: Negativa.

H1: O sea, usted con esa actitud obviamente no le va a gustar, pero uno que llega, donde, hágale, eso, venga.

H3: Y sí, no importa, digamos, muchos dicen que el profesor o que algo, simplemente uno esta dispuesto a recibir lo que me pueden dar, lo que me aporta la clase y uno no se preocupa digamos por factores que en realidad no valen la pena, pues digamos: si me empantane, me empantane, si, si me insole me insole, y si me aporrie [sic], me aporrie [sic], pues digamos que no importa, simplemente es el hecho que uno disfrute, pues sin importa". GF.1. (Anexo 5.1)

"M1: Es porque no hay interés.

D: No hay interés, ¿qué más? ¿Nada?

H2: O la pereza.

M1: Si, eso es más como de los jóvenes.

H2: No, y es el interés, como decir usted, es por lo mismo, como uno llega a metalizar otra cosa, uno ya llega totalmente con una perspectiva diferente a la clase, pero yo estoy seguro que si en otra clase de interés nos van a dar nutrición, todos van apostar y van a copiar, acá como llegamos es un aula abierta entonces todo mundo se quiere dispersar, todo mundo quiere estar por ahí, unos quieren irse ya a jugar voleibol, otros quieren ir ya a jugar fútbol, y no les interesas tanto como el cuaderno y ya en ninguna clase copiamos, entonces ellos creen, o sea creemos que como es un aula abierta es algo donde no se debe de copiar.

M1: Yo personalmente, pues a mí no me gusta el área, no me gusta no me gusta. Pero cuando no me da pereza me va muy bien, pues yo soy ágil.

D: Pero...

H2: Hasta yo que hablo tan mal del área.

D: O sea usted, ¿ustedes en general pueden ser buenos en la asignatura?

H1: Sí.

D: Entonces es de pronto una cosa como de más actitud...

M1: Es más bien.

D: Y disposición hacia ella...

H2: Y de poco interés". GF.5. (Anexo 5.5)

"H1: Yo miro mas allá, muchos tienen las capacidades pero no muestran actitud, pero cuando digo que miro más allá, es porque sienten que es una materia de relleno y no es tan importante como las demás, entonces... o las personas como tal vez nosotros que nos gusta la Educación Física, no la vemos como una materia de relleno, es algo que tal vez no sea necesario, pero uno lo ve muy necesario". GF.1. (Anexo 5.1)

Un último factor esta relacionado con esa tendencia o predisposición aprendida y relativamente fija en el alumnado, es decir, la actitud que el alumnado tiene hacia la clase de Educación Física, sus contenidos y todo el proceso que la compone. La actitud de los estudiantes hacia la asignatura en su mayoría es positiva, disfrutan de la asignatura, les parece importante, sin embargo, para algunos no tiene un lugar atractivo e importante para su formación, de allí que demuestran una actitud de pereza y apatía hacia la práctica de la actividad física y del deporte. Cabe recordar que en muchas ocasiones estas actitudes negativas hacia la asignatura no están directamente relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también con factores externos como los medios de comunicación, la familia y los amigos con los que cotidianamente convive.

A la pregunta del cuestionario ¿qué no me gusta de la clase de Educación Física?, el estudiantado dijo lo siguiente:

“Más que todo la teoría, ya que para eso están las otras materias”. CE.1.2.

“Cuando nos ponen a copiar y no nos dan práctica”. CE.1.8.

“Cuando se convierten en clase teórica, porque se supone que es para salir de la rutina teórica”. CE.1.30.

“Cuando la clase es teoría y no tiene nada que ver con la Educación Física”. CE.1.29.

“Cuando se alarga mucho la teoría y no lo practicamos”. CE.2.10.

“Que a veces se concentran más en teorías, que en hacer deportes para realizar Educación Física”. CE.3.15.

Como se puede evidenciar en los testimonios, el gusto del estudiantado hacia la asignatura, tiene que ver con la práctica de deportes y juegos, no les gusta la teoría y todo lo relacionado con el escribir en la clase, dedicar mucho tiempo a la explicación de los temas tratados por el profesorado y mucho menos cuando no son llevados a la práctica real de juego, la forma en que son calificados en muchas ocasiones por el profesorado, hace que no gusten de la asignatura. En este caso, la tradición, la historia y cómo se ha construido y comprendido un proceder de una asignatura, lleva consigo que la forma de entenderla sea lineal; así pues, solo es comprensible cuando se hace actividad física, y donde esa actividad física favorece a los considerados dotados. Sin embargo, la Educación Física es una materia que tiene una base motriz, sin duda, pero con esa base motriz se incide en los ámbitos del conocimiento (cognitivo y afectivo-social) y eso significa tener unos conocimientos sobre la Educación Física que no se basen en la práctica, en practicar por practicar. Así pues nos dice Barbero (2007),

Tanta atención hemos prestado a los segundos y a los centímetros que hemos menospreciado el modo en que el sujeto-cuerpo afronta y vive el problema y la tarea; tanto hablar de las puntuaciones que obtiene en diferentes pruebas más o menos estandarizadas, que la experiencia y la narración del sujeto-cuerpo se desvanece; tantas cualidades físicas y habilidades motrices universales, que dejamos de preguntarnos por sus repercusiones, significados y sentido para el sujeto-cuerpo que vive en un contexto social determinado. (p. 23)

Para el alumnado, la asignatura de Educación Física se encuentra relacionada alrededor del concepto de deporte y actividad física, tanto en la teoría como en la práctica. Los estudiantes encuestados ven en la clase la posibilidad de jugar y practicar deportes como el fútbol, baloncesto, natación, voleibol y microfútbol, que son los que cotidianamente se orientan en las instituciones educativas.

Las afirmaciones anteriores, recogen la percepción práctica que tiene el estudiantado sobre la clase de Educación Física. Blández (2001) también encontró, que algunos estudiantes dijeron en sus cartas, que las clases de Educación Física deben de ser solo práctica, que las clases de Educación Física deben de ser un paréntesis de las demás asignaturas escolares y lo que menos les gusta es la teoría.

Se puede decir que la importancia y el gusto del alumnado hacia la clase de Educación Física, radica en la posibilidad de jugar y divertirse en la clase, pero no para cosas intelectuales. Su gusto tiene relación con la práctica de deportes, la salud y la mejora de la condición física, pero no ven en la asignatura la posibilidad de aprendizajes nuevos. Se podría decir que para el alumnado, “la mente, o mejor, la intelectualidad, es para cosas más importantes” (Jaramillo & Hurtado, 2006, p. 75). Es decir, en la clase de Educación Física no se escribe, no se piensa, no se estudia, solamente se practica deporte; o que estas cosas solo son para otras asignaturas como matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, entre otras asignaturas escolares.

En este sentido, el estudiantado ve en la clase de Educación Física, la posibilidad de salirse de la rutina escolar de otras asignaturas, de cambiar de ambiente, de relajarse de posturas y comportamientos rígidos y del encierro de las demás clases teóricas, que son consideradas por el alumnado más importantes para su formación y que en muchas ocasiones se basan solo en la escritura para su orientación y desarrollo. En este sentido, Jones y Cheetham (2001) le otorgan en su estudio a la clase de Educación Física una función catártica, socializadora y de libertad, lo que ayuda al desprestigio de la asignatura. Contrario a lo anterior, la asignatura de Educación Física ofrece a los estudiantes la oportunidad de otras dinámicas de acción, espacios, interacciones y metodologías. En este sentido dice un profesor del colegio:

“el pelao a veces piensa que la Educación Física no tiene que ver nada con matemáticas, ni con las otras áreas, entonces piensa que solamente es el movimiento por movimiento, entonces hay que también cambiarle ese chip como tal”. EP.1. (Anexo 8.1)

“...una de las grandes exigencias de los muchachos: “bueno cuándo vamos a movernos pues, cuándo vamos a jugar, cuándo vamos a hacer esto, cuándo vamos a hacer lo otro” cuando nosotros enfatizamos demasiado en la teoría, entonces ellos empiezan a reclamar el movimiento y hay que tratar de darles esa opción, de que aprendan a hacer bien el trabajo del movimiento, toda la parte motriz que tenemos”. EP.2. (Anexo 8.2)

No obstante, la Educación Física no trata solamente la práctica por la práctica, o mejor dicho, practicar actividades, juegos y ejercicios en las clases de Educación Física solo por practicar. Es necesario e importante transmitir al estudiantado los conocimientos que lo ayuden a comprender el porqué y para qué de lo que realiza en la asignatura; llevándolo hacia un cambio de sus creencias, percepción y actitud hacia la Educación Física. Así pues, J.L. Hernández y Velázquez (1996) plantean que la Educación Física por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe de propender por la reflexión sobre las características, valores y finalidades de lo que sucede y se desarrolla en la clase de Educación Física. En este sentido dicen Sousa & da Conceição (2010), es preciso rescatar la importancia de las clases de Educación Física en la escuela, para que el alumnado comprenda el valor de la asignatura.

#### **5.2.2.2. Creencias y percepciones acerca de la Educación Física.**

Por lo que sigue, al preguntar a los estudiantes ¿qué se les viene a la cabeza al escuchar Educación Física?, el alumnado menciona aspectos como entrenamiento deportivo, deportes, recreación, acondicionamiento físico, diversión, descanso y salud, algunos de sus testimonios fueron:

M2: Deporte...

M1: Salud.

M2: Deporte...

H2: Descanso.

H1: Cuando yo era chiquito, ¡descanso! apenas decía uno ¡física!, ¡física!, ¡física!

H2: Sí.

D: De las otras, o sea ¿un descanso de las otras asignaturas?

H2: Eso.

M2: Sí.

M3: Sí.

M2: Sí.

H2: Del salón, de escribir, y mira que al menos uno acá corre.

H3: ...todo el mundo cuando decían física, descanso, eso es lo que la mayoría piensa descanso, es como un especie de descanso por así decirlo, la gente lo toma como un relajo.



M2: Y como no es tan teórica entonces uno no le presta tanta atención, porque por ejemplo, uno donde esté hablando en matemáticas, pierde toda la explicación y se jode, en cambio aquí uno ya la coge. GF.3. (Anexo 5.3)

“H1: Actividad física.

M1: Sí, como una buena recreación, como hacer lo que uno quiera pero con... cómo se dice...

H3: Recreación.

M1: Sí, como con una rutina, eso como una guía, pero hacer lo que uno quiera.

...H2: Pues, así como mover el cuerpo con diversión.

D: Sí.

H1: Tiene que haber diversión”. GF.4. (Anexo 5.4)

De acuerdo con las expresiones y creencias expuestas, es posible percibir que para una buena parte del estudiantado, la clase de Educación Física se asocia con momentos libres y de descanso, donde se rompe con la rutina normal del colegio, teniendo mucha relación con los gustos de ellos hacia la asignatura. Se puede pensar que la forma que se han llevado a cabo las clases y el motivo de que normalmente sea afuera de un aula de clase, puede hacer creer y sentir en el estudiantado esa idea de libertad, diversión, informalidad y descanso. Y si se mira dentro de la dinámica institucional escolar, son la Educación Física y el descanso, las únicas actividades que se desarrollan fuera de un salón de clase. Esto lo confirma Fonseca et al. (2011), cuando plantean que es en la Educación Física, donde los estudiantes tienen mayor libertad para expresarse, interactuar y relacionarse, pudiendo jugar y ejercitarse a la vez que adquieren mayor conocimiento corporal.

Los comentarios anteriores son los mismos que Fonseca et al. (2011), y Koca et al. (2005) mostraron en sus estudios, cómo las creencias de los estudiantes hacia la Educación Física se relacionan con pasar un tiempo sin presión académica, distraerse y divertirse, aprender deportes, tener momentos de ocio y el cambio de la rutina de las demás asignaturas escolares. Otros testimonios del alumnado fueron:

H2: Acondicionamiento del cuerpo...

H3: Entrenamiento deportivo. GF.1. (Anexo 5.1)

M3: El deporte.

H2: Juego, pues sí de juego.

M3: Recreación.

M3: Reglas...

H1: Física.

H3: Como de cuerpo pues...

H1: Eso, físico del cuerpo...

M1: Y también mental.

H1: A mí por ejemplo, si me dicen Educación Física, ya eso tiene que ser o llevar algo del cuerpo. GF.2. (Anexo 5.2)

M2: Fútbol.

M1: Natación.

H2: Sudar mucho.

H1: Pero es que hay tantas cosas

D: ¿Cuáles cosas?...

H1: Pues sería más como ejercicio cooperativos, ejercicios de calentamiento, de estiramiento, cardiovasculares, todo ese tipo de ejercicio, pues se me viene a la cabeza...

H3: ...es que se supone que es como una recreación para... pues los jóvenes lo toman así y como ¡ah bueno!, entonces tenemos que digamos jugar o algo así, o sea así es, ¿sí me hago entender? GF.5. (Anexo 5.5)

Esa creencia por parte del estudiantado primordialmente higienista y deportiva, le da todavía a la Educación Física la formación de personas sanas, fuertes y de hábitos saludables. Una Educación Física que busca la mejora del nivel técnico y físico en la población escolar. Según Faggion (2000), las creencias y percepciones del alumnado presentadas anteriormente, pueden ser formadas por el profesorado, ya que ellos son una herramienta esencial para proponer tal visión en sus estudiantes; pues a partir del momento en que el profesorado adecúa los contenidos de la asignatura y cuando trabaja otros contenidos con enfoque diferente al deporte; es cuando él permite que sus estudiantes comprendan que la Educación Física en el colegio no se resume apenas en el deporte y que existen otras formas de actividad física además del deporte (Castejón et al., 2013). Añade Faggion (2000), que cuando el profesorado orienta su clase desde esto último, es cuando mejor hace su acción pedagógica para llevar a sus estudiantes a una reflexión de su práctica, pudiendo ayudarles a que obtengan una visión crítica, creativa y participativa de la asignatura de Educación Física.

Es evidente entonces, que si lo que reciben a diario los estudiantes es referido al deporte, sus respuestas sean siempre hacia los estereotipos “*deportivizados*” (Sparkes, 1996). Es así, que el deporte parece imponerse en las creencias y percepciones de los estudiantes en relación a la clase de Educación Física:

Los profesores mediante sus clases orientadas hacia la práctica deportiva, las instituciones que favorecen y apoyan exclusivamente este tipo de prácticas, las familias que apoyan las prácticas deportivas, los medios masivos que refuerzan una estética fundamentada en este concepto y los jóvenes estudiantes, quienes ven en el deporte no sólo el reflejo de la clase de Educación Física, sino sus perspectivas, sueños y aspiraciones. (Murcia & Jaramillo, 2005, p.1)

Ahora bien, esas creencias acerca de la asignatura dejan de lado la contribución de la Educación Física al proceso de formación humana, el cual no solo se centra en el conocimiento de los deportes y la actividad física, las habilidades motrices y capacidades físicas, sino también en la formación social, política, ética, actitudinal y de valores de los estudiantes. Según Gaviria (2009),

la Educación Física entendida así, propende por una educación del ser humano, que comprende el perfeccionamiento y desarrollo de todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva, social, biológica, estética, lúdica, comunicativa, ética, moral y motriz, entre otras) pudiendo aportar al desarrollo y calidad de vida de la comunidad educativa.

### **5.2.3. Percepciones y creencias sobre el proceso didáctico.**

El propósito del proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Educación Física en el El Cole, es el desarrollo de las dimensiones afectivas, cognitivas y motrices como parte de la formación humana de las personas (Plan de área, 2011); el programa de Educación Física se traza entonces, objetivos que relacionan la formación integral y la competencia motriz, la Educación Física es para la vida y por eso debe de ser un proceso que integre a la persona en su totalidad (Plan de área, 2011), estos puntos mencionados son los que se plantean desde los documentos de planeación de la asignatura. Sin embargo, como se describe en el capítulo acerca del contexto, en la práctica los objetivos, los contenidos, el método y la evaluación son otros por parte del profesorado.

De lo anterior la importancia de preguntarnos y parafraseando a De Zubiría (1994) por: ¿Para qué enseñamos? sentido y finalidad del deporte y la Educación Física, ¿Qué enseñar? la selección, el carácter y la jerarquía de los temas, ¿Cuándo enseñar? la estructura y secuenciación de los contenidos, ¿Cómo enseñar? el problema metodológico vinculado con la relación y el papel del maestro, el estudiante y el saber, ¿Con qué enseñar? el carácter y la finalidad de los medios, las ayudas y los recursos didácticos.

El proceso de enseñanza es una actividad de interacción, a través de la cual el profesorado intenta organizar el clima o ambiente social del aula para generar o facilitar las situaciones de aprendizaje. Dada estas situaciones, el encuentro con los otros conlleva el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que significa la interacción didáctica. El comportamiento diario del profesorado tiene lugar en diferentes situaciones, la mayoría se producen en situaciones de interacción con otras personas. En este sentido, el aula es un espacio de interacción donde se produce el encuentro del profesorado y los estudiantes; convirtiéndose así en el rasgo más llamativo dentro del aula (Sicilia, 2004).

La didáctica es para Álvarez y González (2002) el proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto relaciona al maestro con sus estudiantes a través de la cultura. Dicha relación algo más compleja está integrada por varios componentes: el problema, el objetivo, el contenido, los medios, la forma y la evaluación. De acuerdo a esto la enseñanza y el aprendizaje constituyen los conceptos básicos del ámbito disciplinar de la didáctica, y es a través de estos que la persona se educa intelectualmente y adquiere su propia formación.

Álvarez y González (2002), piensan la relación enseñanza y aprendizaje como:

El proceso que, como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos participantes, está dirigido, de un modelo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones con miras a la solución del problema social, que se constituye en el encargo social (objetivo); mediante la apropiación de la cultura que ha copiado la humanidad de su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones complejas entre esos componentes y de ellos con la sociedad que constituye su esencia. (p. 39)

Por tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje, se refiere a la integración de los aspectos contenidos en la didáctica, como un sistema abierto en el que pueden llegar a emerger otros elementos, de acuerdo a los contextos donde se dé el proceso.

Partiendo de todo lo anterior se hará una caracterización del proceso enseñanza y aprendizaje del programa de Educación Física del colegio, desde las creencias y percepciones del alumnado acerca de los objetivos, los contenidos, el método y la evaluación de la asignatura.

#### ***5.2.3.1. Percepción y creencias sobre los objetivos de la asignatura.***

Los objetivos expresan lo que se quiere obtener de un proceso, ellos dan cuenta del marco filosófico de los proyectos y programas, nos permiten determinar que logros o cual ha sido el progreso de las personas en el proceso; Uribe (2010) plantea que.

Los objetivos tienen la función de expresar, clarificar y resolver intereses, necesidades, carencias y potencialidades de los individuos. Por medio de ellos, se hacen explícitas las conductas o comportamientos, habilidades y capacidades que se espera que los niños y niñas mejoren, manifiesten, demuestren, adquieran o desarrollen (p. 97).

En el análisis de la información recolectada se encuentran elementos propios de una racionalidad técnica de la Educación Física (Tinning, 1996), el alumnado considera que los objetivos de la clase, están orientados al mejoramiento de la salud, la condición física y el desarrollo deportivo; objetivos que también espera el profesorado desde sus testimonios. En este sentido, se les preguntó en el cuestionario en relación a los objetivos de la asignatura, qué consideran más importante, o qué deberían de alcanzar en las clases de Educación Física en el colegio, el alumnado respondió que “beneficiar la salud” (44,1%), es el primer objetivo que debe de proponerse la asignatura; como segundo objetivo “la mejora de la condición física” (32,3%); y con porcentajes

iguales del 16,1% “hacer algo que gusto” y “alcanzar un mejor nivel deportivo”. En este sentido, algunos testimonios de los estudiantes fueron:

“H1: ...la vuelta es que uno crea un hábito del deporte para la vida, no solamente para el colegio, para eso, ese debería de ser el objetivo de la Educación Física más que todo, por eso debería de ser importante aquí en el colegio”. GF.4. (Anexo 5.4)

“M3: Recrear al estudiante, dejar hacer lo que él quiera pues, síí..., no que tiene que jugar fútbol o que tiene que estar trotando o dándole vueltas a la cancha...”. GF.6. (Anexo 5.6)

Al analizar los datos, emerge con claridad cómo los objetivos de las clases se orientan hacia la mejora de la condición física, el aprendizaje de los deportes y algunos aspectos relacionados con la salud según el alumnado. Los objetivos entendidos así, hacen parte de la racionalidad técnica o del paradigma de la actividad física centrado en la condición física (Devís & Peiró, 1993), el cual asume que las actividades que se realicen mejoran la condición física y que la mejora de esta lleva implícita una mejora de la salud; además de asumir en la práctica una perspectiva de entrenamiento y rendimiento para la mejora de la condición física de las personas.

Avery y Lumpkin (1987), también encontraron que hacer ejercicio de manera regular, mantener un buen estado de salud y condición física, fueron los objetivos más importantes para el estudiantado en su investigación. Moreno y Hellín (2007), concluyeron que el alumnado muestra un gran interés por la materia, destacando los objetivos relacionados con la salud y la competición.

En este sentido, en la clase de Educación Física, los objetivos pueden ser conocidos por el alumnado por conceptos como: tomar las pulsaciones para controlar la intensidad del ejercicio que se está realizando, hacer un buen calentamiento, información sobre hábitos saludables y los beneficios del ejercicio físico (Llamas, 2004). Esto se puede ver reflejado en lo que el estudiantado dice sobre la salud.

“D: ... ¿qué entienden ustedes por salud?!

H1: Salud, estar aliviado.

M1: Sí.

D: ¿Estar aliviado?

H3: Tener una buena condición física.

M2: Sí”. GF.3. (Anexo 5.3)

“H: Para el estado físico.

H1: Sí mantenerse en forma, es como una estabilidad ahí física...

H2: Explotar sus recursos físicos por lo menos también, que no se quede aplastado todo el día. Risas...

H1: Sí que al menos uno camine y no le dé un infarto o algo así...

H: Sí.

Todos: Risas.

H1: O que mantenga cansado y no sea capaz de moverse". GF.4. (Anexo 5.4)

Se puede entender que la actividad física dentro del contexto escolar, es enfocada fundamentalmente en el aspecto preventivo de la salud, se busca prevenir enfermedades existentes en la población; se caracteriza por una marcada finalidad de conseguir el aumento o mejora de la condición física de los escolares, hay un predominio de la cuantitativo, de la búsqueda del rendimiento.

Según Sousa (1996), desde este punto de vista, la Educación Física comprende la salud como la ausencia de enfermedad y de traumatismos, argumentado con información de la anatomía, fisiología y biomecánicos; e influenciada por el entrenamiento deportivo; se identifica con la aptitud física y los ejercicios. Añade el autor, la salud reside en "proporcionar una base de conocimiento sobre la relación entre ejercicio y salud, y en fortalecer fundamentos para la toma de decisiones personales preventivas" (p. 49). Se busca así, que enfermedades cardiovasculares no se conviertan en un problema y no aumente el peso corporal de los ciudadanos.

La actividad física dentro de la clase de Educación Física en la institución, debe ser considerada desde un enfoque transdisciplinar, que trate sus objetivos básicos el tratamiento de la salud desde una visión amplia y compleja del ser humano, en la cual se presentan interacciones biológicas, psicológicas y sociales en sus procesos de desarrollo.

Integrar la salud y la actividad física como objetivos de la Educación Física en el colegio, propone considerar aspectos como la socialización del alumnado por medio de actividades motrices, en las que se fomente la práctica de la actividad física, la mejora de la condición física, la higiene corporal, la seguridad de los espacios donde se realiza, la promoción de hábitos saludables, el respeto a la diferencia y la participación en condiciones de igualdad y equidad para todas las personas, sin distinción de género, raza y cultura, además de propiciar espacios para el conocimiento propio y el de las otras personas y educar desde una perspectiva crítica, que oriente reflexiones con relación al cambio y la necesidad de construir una sociedad que propenda por lograr mejores modos, condiciones y estilos de vida para su población.

Por otra parte, al preguntarles por si conocen los objetivos de la clase de Educación Física, si alguien se los ha mencionado durante su proceso de formación, el alumnado respondió:

"H1: No.

M1: No.

H2: No.

D: ¿No se los ha dicho nadie durante toda la secundaria?

M1: No.

H1: Siempre es impuesto.

H2: Apenas nos damos cuenta...

D: ... ¿creen que es importante conocerlos?...

H2: Sí, claro, porque hay que saber lo que uno tiene que hacer, lo que uno va hacer en Educación Física.

H3: Es como los fundamentos...

H1: Siempre tiene que haber una objetividad, hacia donde voy, no puede hacer las cosas a la loca...

H1: ...no es solamente ir a practicar un deporte, sino saber que estoy haciendo yo, entonces me gustaría aprender eso, objetividad...

H2: Teoría.

H1: La objetividad de la Educación Física, eso me gustaría, cuál es el objetivo, para donde voy...

H1: Entonces para donde voy con la actividad que estoy realizando, o este calentamiento para qué me sirve, qué estoy haciendo con él". GF.4. (Anexo 5.4)

"H2: No.

M2: No.

D: ¿Nadie se los ha dicho?

H1: No.

M1: Sí, demás que si pero...

H1: Se supone que uno por ejemplo... yo me metí a un deporte determinado sin conocerlo, era para aprender pues, de que trataba pues, y me parece que eso eran uno de los objetivos y otros era como, pues las personas que ya estaban más avanzadas profundizar en los deportes y eso, ¿no es eso?

D: ¿Pues te imaginas que son esos o te lo ha dicho alguien?...

H1: Pues yo, yo por que he practicado, o sea yo me metía a una... digamos yo no sé de softball, entonces voy a meterme a softball haber de qué trata ese deporte.

H2: Pero usted se los imagina, más nunca nos han dictado...

M2: No sí han dicho, sí han dicho los objetivos de la clase, de hecho Luis nos ponía a copiarlos...

H2: A pero los años pasados.

M2: Pero, pero pues siempre nos dicen pero uno no presta atención, pues eso para que.

D: ... ¿no es importante conocer los objetivos?

M2: No, porque yo en mi caso lo veo como una obligación". GF.5. (Anexo 5.5)

Como se puede entender en los testimonio, el alumnado se muestra confundido o no lo recuerdan bien; sin embargo, algunos consideran importante conocer los objetivos, ya que estos los orientan hacia donde van en el proceso y a otros les es indiferente, ya que en la clase simplemente se hace lo que dice el profesor, dicen los estudiantes.

Según Figley (1985) y Luke y Sinclair (1991), los objetivos e importancia que le atribuye el estudiantado a la clase de Educación Física, puede estar influenciado por los contenidos curriculares y el comportamiento del profesorado, estos pueden ser las formas por las cuales se crean sus percepciones, actitudes y creencias hacia la asignatura. En los procesos de enseñanza y aprendizaje los componentes de la didáctica funcionan como

sistema. En este sentido, si el objetivo es la técnica deportiva, entonces los contenidos son las habilidades motrices específicas al deporte, la preparación física, entre otros.

El alumnado que aprende de manera más significativa son aquellos que comprenden y reconocen lo que el profesorado les quiere enseñar y de que manera ellos lo piensan realizar (Jorba & Sanmartí, 2000); para estos autores es importante que el estudiantado conozca los objetivos del proceso de enseñanza, ya que sitúan al alumnado con los contenidos y permite que el estudiantado se haga una representación de lo que se quiere conseguir en el ciclo de aprendizaje que se propone. “Si se quiere conseguir una enseñanza eficaz conviene que los estudiantes sean conscientes de lo que van a aprender y del porqué se proponen unas determinadas actividades para facilitar este aprendizaje” (Jorba & Sanmartí, 2000, p. 32).

La importancia de que el alumnado conozca los objetivos, radica en que ellos comprendan lo que se espera que aprendan como resultado del proceso de la asignatura, de allí que deban de comunicarse, de forma que sirvan de orientación para un mejor aprendizaje. El conocimiento de los objetivos por parte del alumnado, puede propiciar la retroalimentación individual y colectiva en forma permanente acerca de qué, el cómo y el para qué de las acciones que se realizan en la asignatura, con el objetivo de trazarse nuevas metas o modificarlas a partir de la identificación de las debilidades y fortalezas, tanto del estudiantado, el profesorado y el programa de Educación Física. Se parte de concebir la asignatura y el proceso educativo como un escenario educativo donde se establecen interacciones pedagógicas entre las personas de la clase, donde se privilegia el diálogo e intercambio permanente.

Es de suma importancia que el alumnado conozca los objetivos de la clase, para que las actividades, procedimientos y la asignatura en general le sean lo suficientemente significativa y relevante para su formación, de tal manera que los objetivos le resulten motivadores y gratificantes en sí mismos, lo que permitirá ganar en motivación, participación y actitud positiva hacia la asignatura.

### ***5.2.3.2. Percepción y creencias sobre los contenidos de la asignatura.***

Los contenidos escolares reflejan la cultura que se pretende transmitir o, si se quiere, determinan los elementos culturales que el alumnado ha de alcanzar. En consecuencia, para que sean relevantes tendrán que ser adaptados tanto a la edad y características de los alumnos como al contexto en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí que los contenidos sean seleccionados en función de los diferentes grupos de edad. Estructurados conforme a las características de cada etapa educativa y abordados de diferente manera según el tipo de centro donde se imparten. (Jiménez, 2015, p. 178)



El alumnado también fue cuestionado, acerca de los contenidos de la asignatura de Educación Física (fútbol, baloncesto, voleibol, tenis de mesa, baile, *sóftbol*, *ultimate*, fútbol sala, natación atletismo, ajedrez, porrismo), sus gustos en los contenidos y su competencia en los contenidos brindados por el programa de la institución educativa.

El atletismo con un 78,5% es el contenido donde el estudiantado se siente más regular o buenos en la práctica. Los contenidos con mayor competencia positiva son la natación (43%), voleibol (51,6%) y el fútbol (53,8%); en ellos el estudiantado se considera “muy bueno” o “bueno”; estos resultados se relación con la pregunta abierta ¿de los deportes practicados en las clases de Educación Física el que más me gusta es?; donde dijeron voleibol y fútbol como los de mayor gusto por ellos.

En la investigación llevada a cabo, los contenidos donde se hallaron los peores resultados de competencia en el alumnado fueron el judo (82,8%), ajedrez (54,8%) y el softbol (44,1%). Unas posibles causas de estos resultados, puede ser la poca oferta y práctica interna y externa de estos deportes, como el poco tiempo dedicado a ellos en el currículo de Educación Física durante el proceso escolar y la no elección de estos por parte del alumnado, a la hora de elegir el contenido a trabajar en el periodo académico dentro del colegio.

En este orden, Moreno, Hellín y Hellín (2006) encontraron que los estudiantes de 12 y 13 años valoran positivamente los contenidos de juegos y deportes (84,6%). En el estudio de Brandão (2002), las actividades preferidas por el alumnado fueron los deportes colectivos como voleibol (29,63%), fútbol (21,48%) y el baloncesto (13,58%).

Ahora bien, frente a la pregunta sobre qué no les gusta de las clases de Educación Física, el alumnado hace mención al tratamiento, monotonía y la poca oferta de algunos contenidos dentro del programa de la asignatura, así mismo mencionan la importancia de un buen contenido para que haya una buena clase de Educación Física, este sentido dijeron:

“Que siempre enseñan los mismos deportes (fútbol, voleibol, baloncesto), sabiendo que existe una variedad inmensa de deportes”. CE.1.11.

“Siempre hacemos las mismas actividades”. CE.1.24.

“A veces no enseñan bien algunos deportes (y siempre son los mismos)”. CE.2.9.

“La monotonía... los mismos deportes”. CE.2.11.

Como se entiende, la monotonía mata la motivación en el estudiantado, los aburre y crea actitudes negativas hacia la asignatura. En este sentido, Thomson (1996) en un estudio realizado en el sur de África, concluyo que la

falta de diversidad en el currículo de la asignatura, es un factor de actitudes negativas o positivas en el alumnado hacia la Educación Física, independiente del género del estudiantado y sin importar si practican actividad física o deporte fuera del horario escolar.

También Couturier, Chepko, y Coughlin, (2005), encontraron en su investigación que la repetición en el programa de Educación Física es un problema para el alumnado, ya que un 45,1% del alumnado estuvo de acuerdo con la pregunta “no me gusta hacer las mismas actividades de cada año”, esto es un factor de la actitud del estudiante hacia la asignatura.

“H2: ...porque dan por ejemplo tres deportes para que uno escoja pues, casi siempre es fútbol...

M2: Baloncesto.

H2: Voleibol y baloncesto... y ya puede ser que no les guste ninguno de esos tres deportes, sino que les guste tenis de mesa, natación o ciclismo y le toca acoplarse a lo que... ya los otros es por mayoría, pues yo no sé...”. GF.2. (Anexo 5.2)

“M1: Como yo le digo, los años anteriores todo ha sido muy monótono y ya como que todos los años desde preescolar uno viendo fútbol, voleibol, basquetbol, ya entonces me parece normal y no hacía nada”. GF.4. (Anexo 5.4)

Como se puede apreciar en los testimonios, el alumnado hace alusión a contenidos orientados años atrás en el programa de Educación Física del colegio, solicitan volver a verlos y solicitan una mayor oferta de contenidos para enseñar en la asignatura. En el estudio de Rikard y Banville (2006), muchos estudiantes expresaron su aburrimiento por las actividades que llevan a acabo en la asignatura de Educación Física, las cuales no contribuyen en su interés hacia la asignatura; manifestaron querer aprender actividades nuevas y novedosas en comparación con lo mismo que se les ofrece todos los años.

“D: ... ¿qué otras cosas? o ¿qué otros contenidos deberían de estar dentro de la asignatura?

M1: Las caminatas a la montaña.

H2: Antes acá cuando llegue colegio se daba una cosa que se llamaba... ¿cómo era que se llamaban? Motricidad.

H1: Motricidad...

H3: Sí, porque es que digamos, en esa clase hacíamos juegos cooperativos a veces, o sea, eso no es tedioso o no resultaba tan tedioso porque uno se mantiene distraído y es como cooperando con la otra persona, entonces es más... pues más llevadero, es más fácil de hacer.

M2: Sí..., por ejemplo eso de la nutrición y las calorías que tiene todos los alimentos, yo recuerdo que en una clase nos lo dieron...”. GF.5. (Anexo 5.5)

Del mismo modo, Zeng et al. (2011) en su estudio con estudiantes de 10 escuelas de educación secundaria de la ciudad de Nueva York, hallaron que entre las actividades favoritas de los estudiantes, se encuentran las actividades

en la naturaleza o al aire libre y la preferencia de los estudiantes por los deportes de equipo (62%), entre los que se destacan: fútbol, béisbol, baloncesto y voleibol.

“H3: Yo pienso que en la Educación Física para que un estudiante salga satisfecho, yo pienso que se debe dar un diálogo entre profesor – estudiante – profesor – grupo, en el que se proponga un buen contenido, para que el estudiante digamos, en una hora y media, dos horas de Educación Física; yo pienso que con un buen contenido el estudiante sale satisfecho, si es con un buen contenido, yo creo que el tiempo no importa, puede ser digamos media hora de Educación Física, pero si es con un buen contenido el estudiante sale contento (un hombre afirma) ¡feliz!”. GF.1. (Anexo 5.1)

“Dos alumnas se sientan a mi lado y me dicen que la clase es muy aburridora, que les da pereza hacer siempre lo mismo... que esa música no es buena, que ya no se baila, etc.". OC.14. (Anexo 6.14)

“Algunos que están cerca de donde estoy ubicado, se acercan y me dicen, que pereza esta clase, que siempre es lo mismo, se debería de cambiar los pasos, o mejor la clase de música". OC.14. (Anexo 6.14)

El alumnado en general, hace un llamado al cambio en la propuesta de contenidos ofrecidos en el programa de la asignatura, manifiesta la necesidad de nuevas propuestas por parte del profesorado. En este sentido Gimeno (2015) plantea que la educación no mejorará si no se cambia algunos de los contenidos que actualmente se orientan o proporcionan en las escuelas; cambiarlos por otros más significativos y atractivos para los estudiantes. “Muchos alumnos y alumnas sienten desafección hacia el estudio, incluso durante la escolaridad obligatoria, cuando de les proponen contenidos en los que no ven nada que refleje su vida, sus inquietudes y que no les despierten interés alguno” (Gimeno, 2015, p. 20).

En cuanto a la preferencia deportiva del alumnado, a pesar de la amplia oferta que tiene el currículo del colegio (deportes de conjunto: baloncesto, fútbol, voleibol, fútbol de salón, softbol; deportes individuales: natación, ajedrez, atletismo, judo, tenis de mesa) (Plan de área, 2011), el estudiantado menciona los deportes de conjunto como la primera opción o gusto por ellos en la práctica de la asignatura.

La preferencia de los estudiantes por estos contenidos puede darse por las *instalaciones y equipamientos* con los que cuenta el colegio; actualmente la institución cuenta con buenas canchas para práctica del fútbol, el voleibol, baloncesto y el fútbol sala. Además de contar con el material adecuado y suficiente para la orientación de los mismos; cosa que no pasa con deportes como el judo, el tenis de mesa y el atletismo. *La tradición y reconocimiento deportivo del colegio*; esto se ve reflejado en uno de los objetivos específicos del programa de Educación Física, donde se plantea convertir a la institución educativa como una gran potencia deportiva a nivel escolar (Plan de área,

2011). *La experiencia y habilidad del profesorado*; algunos profesores del colegio han combinado en muchas ocasiones y por mucho tiempo, su rol de profesor de Educación Física con el de entrenador deportivo dentro y fuera de la institución. Y en conversaciones no oficiales han manifestado que su formación ha sido tradicionalmente deportiva, más ligada al enfoque competitivo, lo cual hace más fácil la aplicación de dichos deportes. *La preferencia de la mayoría del estudiantado*; a la hora de seleccionar o elegir el contenido a trabajar en cada período académico, solicitan ver los mismos deportes cada año escolar, a pesar que se ofrecen en ocasiones actividades como el baile, los aeróbicos, nuevas tendencias deportivas y actividades luctatorias.

Los contenidos en el programa de Educación Física, están muy centrados en los deportes y en el aprendizaje de las habilidades técnicas de cada uno de ellos (Plan de Área, 2011; Malla Curricular, 2012). En este sentido dicen J.L. Hernández y Velázquez (1996); Kirk (2001); Zagalaz (2001) y Zagalaz et al. (2001), la asignatura de Educación Física en la enseñanza secundaria, ha privilegiado el deporte, la actividad física y la condición física como sus principales contenidos, haciendo hincapié en las técnicas deportivas, el desarrollo de las habilidades motrices, las capacidades físicas y en especial los deportes de conjunto.

Como se puede ver y se expuso en el capítulo del contexto de esta tesis, en la orientación de la Educación Física del colegio se da prevalencia a los contenidos procedimentales, dando mayor importancia a la experimentación de los hechos y a su reproducción, los contenidos relevantes son el dominio, adquisición, ejecución de una habilidad o destreza, el desarrollo de los fundamentos deportivos y mejoramiento de las capacidades físicas, quedando en segundo plano los contenidos actitudinales y conceptuales. El alumnado reclama este tipo de contenidos, como se puede comprobar en los comentarios:

“H2: Haber también recuerdo... un profesor que estuvo acá muy muy bueno, más o menos nos enseñó que la Educación Física no siempre tiene que ser así tan técnica como se ve acá, pues pienso para mí yo creo que ha sido el mejor profesor de toda mi vida.

H2: Eso, ese, pero él no gritaba, él hablaba duro, que él nos hacía juegos, hacíamos muchas cosas, pues él nos daba Educación Física de acuerdo de la parte lúdica, entonces eso le enseña a uno que la Educación Física le cambia un poquito la perspectiva a uno, que la Educación Física no es siempre ahí técnica de la cancha, de dele 20 vueltas a la cancha y todas esas cosas”. GF.5. (Anexo 5.5)

“M2: ...y es que... pues el deporte, otro problema que hay es que no nos lo están fomentando como... que es por salud, como es algo que todos debemos de hacer, sino que es simplemente de acá solo hacen bien el deporte los que van a salir a ser deportistas, o los que van a seguir como algo encaminado a eso, mientras no nos hablan que deben de hacer algo general y por ejemplo para

hacer, pues no hablo de deporte en sí, pero para hacer por ejemplo algo como para la salud, se pueden utilizar muchas alternativas, y es algo que también nos deberían de enseñar”. GF.5. (Anexo 5.5)

Es importante decir, que cada uno de estos contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, están estrechamente relacionados en el momento de la enseñanza en el aula, no es siempre fácil diferenciar cada uno de ellos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; de allí la necesidad de diferenciarlos conceptualmente, ya que se aprenden de modo distinto, y por tanto, deben de enseñarse de forma diferente. De allí que Freire y Oliveira (2004) digan:

...la enseñanza de la Educación Física en la escuela debe posibilitar el aprendizaje de diferentes conocimientos sobre el movimiento, contemplando las tres dimensiones: procedimental (saber hacer), conceptual (saber sobre) y actitudinal (saber ser). A partir de este aprendizaje, estaremos a nuestro alumno para utilizar, de forma autónoma, su potencial para moverse, sabiendo cómo, cuando, y porque realizar actividades o habilidades motoras. (Freire & Oliveira, 2004, p. 142)

No obstante, otros estudiantes valoran el hecho que el profesorado les enseñe ejercicios para la salud y la condición física, los deportes y el cuidado del cuerpo; por tanto, la explicación, argumentación y comportamiento del profesor en la clase, puede hacer que el alumnado vivencie o perciba los contenidos y objetivos de la asignatura de Educación Física. Es así, que algunos estudiantes a la pregunta abierta del cuestionario qué les gusta del profesor dicen:

“Que nos enseña ejercicios prácticos para lograr una buena salud”. CE.1.11.

“Que hace que las clases sean tanto buenas para la salud como para la condición física”. CE.1.25.

“Nos enseña mucho sobre los deportes y también para cuidar nuestro cuerpo”. CE.3.7.

Por otro lado, creencias y percepciones como las anteriores por parte del alumnado, pueden ser un factor negativo a la hora de implementar otras propuestas innovadoras por parte del profesorado o la institución en el currículo de Educación Física. Es decir, puede que estas percepciones del alumnado lleven a que siempre deseen realizar o participar en actividades relacionadas con la mejora de la condición física y el desarrollo de habilidades deportivas.

Se puede pensar que la mayor oferta de actividades o contenidos de la clase de Educación Física son de tradición masculina (Devís, Fuentes & Sparkes, 2005; Soler, 2009), pudiendo provocar una disminución y desmotivación en la participación de las mujeres en las clases. La práctica solo de deportes como fútbol, baloncesto, fútbol sala, judo, o la competencia que

lleva implícita muchos de los deportes que se ofrecen en la institución, pueden llegar a convertirse en algo discriminatorio para las mujeres o convertirse solo en otra oportunidad de ingresar a la mujer en la cultura o hegemonía masculina (Devís, Fuentes & Sparkes, 2005; Nilges, 1998). Según Fisette (2013) en el clima educativo, el dominio patriarcal en la asignatura de Educación Física, sigue siendo el centro de los programas o planeaciones dentro de la asignatura, lo cual deja en las niñas un sentimiento de aislamiento, opresión o marginalización dentro de la clase y el sistema educativo en general.

Igualmente Wright (1995; 1999), afirma que el deporte, los juegos y los programas de Educación Física en general, continúan manteniendo los discursos patriarcales, por eso plantea la necesidad de un profesorado que proporcione oportunidades al alumnado de participar en entornos incluyentes, que les den placer y les ayude a mejorar la capacidad para usar sus cuerpos en el contexto cotidiano. En este sentido dicen Verscheure y Amade-Escot (2007), un gran cuerpo de investigaciones confirman que la Educación Física contribuye a la construcción social de los cuerpos y mentes de género a través de sus planes de estudios; se reconoce que los planes, programas o proyectos de la asignatura de Educación Física son generalmente con orientación masculina (Castejón & Giménez, 2015).

En este sentido, importaba analizar cuál era la influencia de este factor en las percepciones y creencias del estudiantado en las clases de Educación Física; es así que se les preguntó por qué deportes y/o actividades de la clase de Educación Física, pueden ser hechos por hombres y mujeres juntos, o en cuáles separados. En este punto hay casi total acuerdo, en que los deportes y actividades realizadas en las clases se hagan siempre juntos hombres y mujeres; algunos de los testimonios del alumnado al respecto son:

“En ningún momento deben ser separadas, me gustaría siempre juntos”. CE.1.21.

“Todas las actividades juntos, tenemos las mismas capacidades para desarrollarlas”. CE.1.9.

“En todas deberían ser juntas, necesitamos más interacción entre sexos, por eso hay que estar juntos”. CE.1.27.

“En todos, mejoraría la parte social y de entendernos y de esta forma baja la discriminación”. CE.2.11.

“Juegos de la calle, y todo deporte que una mujer quiera practicar y un hombre”. CE.1.2.

“Yo digo que todo por igual”. CE.1.3.

“Todas, ya que todos tenemos las mismas capacidades”. CE.1.11.

“En todos los juegos todos juntos”. CE.1.4.

“Fútbol, natación, tenis de mesa, softbol, acondicionamiento físico, etc...”. CE.2.16.

“Pienso que en todos, no hay diferencia de géneros, todos tienen las mismas capacidades”. CE.2.18.

“En todos los deportes podemos estar hombres y mujeres”. CE.2.15.

“Todos, siempre y cuando el contacto no sea exagerado”. CE.3.99.

“En ninguna porque los deportes son para todos”. CE.3.8.

“Todos los que vemos en la institución... todos se pueden hacer juntos”. CE.15.

“Todas pueden ser juntas, que cada uno escoja la preferida”. CE.99.99.

Cabe destacar que “todos” y “ninguna”, fueron respuestas que también se dieron repetidamente en el cuestionario a las preguntas abiertas ¿en qué deportes y/o actividades de las clases pueden ser hechos por hombres y mujeres juntos? Y ¿en qué deportes las clases pueden ser hechas con hombres y mujeres separados? De igual forma el fútbol y el baloncesto fueron los deportes más mencionados a la hora de separar en la clase hombres y mujeres; y el trabajo de acondicionamiento físico como el más integrador para ambos géneros.

Como complemento al interés por conocer sus percepciones acerca de la interacción entre hombres y mujeres en Educación Física, se les planteó la hipótesis, si en el caso de que ellos fueran el profesor de Educación Física en el colegio, las clases serían siempre juntas, separadas o a veces juntas y otras separadas; a lo respondieron siempre juntas (64,5%), siempre juntos y otras separados (26,9%) y 8,6% dicen siempre separados.

Entretanto, se puede ver en los testimonios del estudiantado sobre este tema, que la Educación Física tiene una gran posibilidad de contribuir a la formación de valores y actitudes en relación a las cuestiones de género. El alumnado cree que las clases mixtas ayudan a mejorar las relaciones sociales, la convivencia y disminuye la discriminación entre la comunidad educativa; además de considerar que tanto hombres y mujeres tienen las mismas capacidades para la práctica de la Educación Física.

Lo anterior se pudo constatar en algunas de las clases observadas en la institución.

“En este juego los estudiantes participan y trabajan por igual y en grupos mixtos, dando participación a las mujeres y se tratan de forma amistosa”. OC.1. (Anexo 6.1)

“El profesor llama a todo el grupo y los organiza en equipos de 5 personas para jugar dos partidos (4 equipos mixtos), cada partido se juega en una mitad de la cancha, el profesor explica a cada lado las condiciones para el partido, donde resalta la importancia de la participación de las mujeres en el juego”. OC.1. (Anexo 6.1)

“Las mujeres comienzan a llamar a los compañeros y formar las parejas, conversan acerca de los pasos, lo hacen primero sin música, ellos se ríen, pero tratan entre los dos de hacer lo mejor que pueda”. OC.11. (Anexo 6.11)

“Se nota en un equipo que hay preocupación para que las mujeres jueguen, tratan de buscar a las mujeres para pasarle el balón, para que anoten gol”. OC.13. (Anexo 6.13)

La Educación Física desde esta perspectiva observada, se convierte en una posibilidad formativa tanto para hombres como para las mujeres del grupo, la clase se convierte en una herramienta de construcción colectiva para todos los participantes en la asignatura. En la mayoría de las clases observadas, tanto hombres y mujeres participan y llevan a cabo las mismas actividades; el profesorado en algunas ocasiones hacen modificaciones o sugerencias que permiten dar a las mujeres mayor participación en las mismas, donde más se ve la participación y motivación de ellas es en la clase de baile, donde hay mayor cantidad de mujeres que de hombres en el grupo y son ellas las que ayudan a organizar la música, los pasos de baile, liderar las coreografías, prestar las grabadoras y motivar a los hombres a integrarse y participar de la clase (recordar que el contenido de la asignatura es elegido de forma libre por los estudiantes).

A nivel general se nota que las mujeres son las más comprometidas con la actividad de la clase, sin embargo un grupo de 3 niñas se encuentra parado hace 15 minutos sin hacer nada, solo miran y conversan... OC.11. (Anexo 6.11)

...mientras tanto algunos estudiantes suben a la oficina y toma la grabadora para ir practicando, en especial dos niñas que se encierran en ella y ensayan solas. OC.5. (Anexo 6.5)

Luego el profesor pide 4 parejas voluntarias para salir y bailar, salen las 4 mujeres y los hombres se tardan más en tomar la decisión de participar... OC.5. (Anexo 6.5)

Frente a este aspecto, se puede decir que hay un predominio de hombres en las clases de fútbol y tenis de mesa. Se observó que por iniciativa de los mismos estudiantes hay una interacción entre hombres y mujeres, en la mayoría de los casos sin ser intencionada por el profesorado. Es en estas clases (fútbol y tenis de mesa), donde los hombres son los primeros en iniciar los juegos y los últimos en retirarse de la clase, son ellos los que en muchas clases buscan el material de juego y lo usan simultáneamente cuando el profesorado se encuentra llamando a lista. Las mujeres de estas clases llegan



tarde o hacen otras actividades como peinarse o mirar su móvil mientras el profesorado habla, contrario a lo que sucede con las mujeres que integran o hacen parte del grupo de baile. Si se tiene en cuenta lo anterior, parece que existe una categorización de los deportes como masculino y femenino por parte del alumnado, según Klomsten, Marsh y Skaalvik (2005), este tipo de categorización o percepción del deporte se puede presentar sobre las cifras de participación; los autores en su estudio demostraron que los niños y niñas parecen estar estereotipados en la participación deportiva según los valores masculinos y femeninos, y en la forma en que se expresan los beneficios o conveniencia de deportes para niños y niñas; es decir, el peligro, la velocidad, la violencia, la fuerza, la resistencia y el desafío son características de los deportes para niños; y la estética es la característica principal de los deportes de las mujeres (por ejemplo, Castejón & Giménez, 2015).

Sin embargo, se debe rescatar que en la clase de fútbol no se ve una marcada diferencia en las actitudes de los hombres hacia las mujeres, ya que ellos las eligen en muchas ocasiones antes que a otros compañeros, se pasan el balón sin discriminar si sabe o no sabe jugar, se ve una interacción entre todos los estudiantes de la clase. Según Fagrell, Larsson y Redelius (2012), la práctica del fútbol por parte de las mujeres, en muchas ocasiones puede tener objetivos o valores diferentes a la de los hombres en la clase de Educación Física.

Considerando los elementos anteriores, los contenidos se constituyen en un dispositivo que contribuye a la promoción de la persona desde el desarrollo de valores, la clase se convierte en un agente socializador de relaciones y cultura entre los estudiantes. Para Pujolás (2008) en el ámbito escolar, es bueno que los estudiantes colaboren a la hora de llevar a cabo las tareas de clase, que hagan determinadas tareas entre todo el grupo de clase o entre varios estudiantes, se debe aspirar a que cooperen, a que se apoyen dándose ánimo mutuamente, se ayuden unos a otros, hasta el punto que no queden satisfechos si no consiguen que todos aprendan hasta el máximo de sus posibilidades.

En suma, el profesorado del colegio debe reflexionar acerca de su labor en el desarrollo de conocimientos, valores y actitudes que ayuden a disminuir la discriminación de género en sus prácticas (Berg & Lahelma, 2010; Castejón & Giménez, 2015). Identificar y conocer aquellos aspectos que son propensos a generar o desencadenar actitudes y percepciones de discriminación y poca participación de las mujeres en la clase de Educación Física, ayudará a pensar posibles soluciones, propuestas y proyectos para la institución, o como plantean McDonough y Crocker (2005), es importante considerar la complejidad de los contextos sociales de las mujeres en la escuela, las amistades, para entender mejor lo que motiva a las mujeres a practicar actividad física.

Fisette (2013) en su estudio plantea que el profesorado de Educación Física, también puede perpetuar los estereotipos de género por medio de los

contenidos y actividades que eligen practicar o llevar a cabo en sus clases (por ejemplo el fútbol competitivo); lo cual influye en el compromiso y disfrute de la asignatura por parte de las mujeres; encontró sentimientos de irritación y frustración en las chicas, al no sentirse con las mismas oportunidades que los hombres en las clases de Educación Física. Según Verscheure y Amade-Escot (2007), las clases de Educación Física a menudo transmiten a las niñas que son más débiles, menos entusiastas y menos calificadas que los niños en las diferentes actividades que son el centro de los programas o currículos de Educación Física.

La intervención pedagógica que lleva a cabo el profesorado, se convierte en un aspecto fundamental para la transformación de algunos estereotipos acerca de la práctica de la Educación Física (Berg & Lahelma, 2010) y la actividad física de las mujeres; el profesorado puede motivar o incentivar la práctica entre hombres y mujeres en las mismas actividades corporales, convirtiendo la clase de Educación Física en un espacio de solidaridad, convivencia, trabajo en equipo, tolerancia y construcción social entre hombre y mujeres.

La interacción entre hombres y mujeres como propuesta metodológica en Educación Física, contribuye a interpretar el deporte y las actividades físicas en una perspectiva relacional de género, combatiendo el sexismo, y liberando al estudiantado de las tradiciones que se pueden vivenciar en las prácticas corporales (de Jesús & Devide, 2006). En este sentido, Azzarito (2009) concluye de su estudio con estudiantes de secundaria, que es necesario trabajar constantemente en la cuestión de género, desde los diferentes espacios pedagógicos de puede proponer la escuela. Verscheure y Amade-Escot (2007), sugieren que tenemos que prestar mayor atención a los contenidos impartidos en la Educación Física, la oferta de los recursos, oportunidades y limitaciones para alcanzar mejores beneficios formativos en la comunidad educativa. Murillo, Julián, García-González, Abarca-Sos y Zaragoza (2014), señalan la necesidad de implementar intervenciones adaptadas al género del alumnado para motivar e incrementar la adherencia a la actividad física extraescolar.

Como se ha podido conocer, la clase de Educación Física ha avanzado o afianzado en la superación de las distinciones sexistas, buscando una integración en la clase del alumnado. Se trata de una Educación Física que por medio de su proceso de enseñanza y aprendizaje, tenga como uno de sus aspectos centrales el respeto a las diferencias. En este sentido, la posibilidad de interactuar con los compañeros y compañeras, el respetar y aceptar sus diferencias, pueden ser valores que por medio de la práctica en Educación Física pueden potenciarse en las personas.

#### **5.2.3.3. Percepciones y creencias acerca de la metodología de la asignatura.**

En todo proceso educativo interviene el alumnado, el profesorado y el saber, actuando en un contexto determinado. La relación que se establece y el papel asignado a cada uno de ellos determinan el método. De Zubiría (1994); plantea que esta relación y el papel cumplido por los elementos señalados no son ajenos a los objetivos, a los contenidos, y a su organización.

Según Contreras y Gil (2010) y Delgado (1993), el término o concepto método es utilizado por los maestros comúnmente como sinónimo de las acciones que conducen a los aprendizajes de los estudiantes, como son: intervención didáctica, estilo de enseñanza, técnica de enseñanza, estrategia en la práctica y recurso didáctico; constituyéndose en un concepto que no posee una conceptualización clara.

Álvarez y González (2002) plantean:

el método es la configuración que adopta el proceso docente educativo en correspondencia con la participación de los sujetos que en él interviene, de tal manera que se constituye en los pasos que desarrolla el sujeto, en su interacción con el objeto, a lo largo de su proceso consciente de aprendizaje. (p. 52)

La esencia del método es la comunicación entre las personas participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sicilia, 2004), es la forma como se expresan las acciones, las actividades y las operaciones que ejecutan las personas para aprender a resolver problemas y el profesor para enseñarlos.

El método puede clasificarse según el grado de participación: el *expositivo* dónde prima la participación del profesorado, el alumnado desempeña un papel fundamentalmente receptivo de la información; el de *elaboración conjunta*, dónde el contenido se va desarrollando entre el estudiantado y el profesorado; y el relacionado con el *trabajo independiente*, dónde el alumnado por sí solo desarrolla el proceso (Metzler, 2011; Sicilia & Fernández-Balboa, 2005).

Una segunda clasificación según Álvarez y González (2002), se hace bajo el grado de dominio que tenga estudiantado del contenido, este puede ser *reproductivo* en dónde se hace referencia a cuando se desea que el alumnado sea capaz de repetir el contenido que se le ha informado. Los *productivos* hacen referencia a cuando el alumnado es capaz de aplicar los contenidos en situaciones nuevas para él y los *creativos* tienen que ver que el alumnado sea capaz de descubrir nuevos contenidos, de resolver problemas para los cuales no dispone, incluso, de todos los conocimientos para su solución.

En el desarrollo de la investigación, se observa una tendencia general al uso de métodos expositivos y reproductivos, compuestos estos por la instrucción directa y asignación de tareas, estos se caracterizan por el protagonismo del profesorado en el desarrollo de la clase (Mosston, 1978). El estudiantado es un agente pasivo en el desarrollo de la clase, teniendo poca o

nada de participación en aspectos como la planeación y las actividades planteadas para la clase, como se pudo constatar en las observaciones.

“...luego el profesor explica y da las indicaciones del primer ejercicio de desplazamiento con el balón y todos inician su ejecución; se desarrollan varios ejercicios de desplazamiento con el balón siempre realizando pases con las manos y luego con los pies, el profesor siempre da el cambio de ejercicio y la forma de ejecutarlo”. OC.1. (Anexo 6.1)

“Todos los estudiantes hacen una especie de semicírculo para observar la demostración del profesor, luego de 10 minutos del profesor explicar y demostrar, los estudiantes se van sentando de a poco. El profesor les pide a las mujeres que tomen a un hombre para bailar y así realizar los pasos que el mostro en su explicación”. OC.11. (Anexo 6.11)

“Los que bailan se organizan en hileras y van siguiendo los pasos que propone el profesor”. OC.14. (Anexo 6.14)

“El profesor da la indicación de comenzar a trotar por el espacio, todos conversan y charlan mientras trotan; el profesor va dando las indicaciones de cuales son los movimientos o ejercicios que se deben de ir haciendo por parte de todos: levantamiento de rodillas, talones, laterales, espalda, etc... Luego de un tiempo el profesor los llama y dirige unos ejercicios de flexibilidad, hace algunos ejercicios de coordinación... El profesor reparte las raquetas por mesa y da las indicaciones para hacer los ejercicios de la clase, llama a un alumno y muestra como se debe de hacer el ejercicio. Todos inician las actividades y el profesor va observando cada mesa como lo esta realizando. Los estudiantes juegan entre ellos y se pasan la raqueta cuando termina su turno, mientras tanto los que esperan se sientan a conversar, y hacer otras actividades que no son de la clase. El profesor suena el pito y cada grupo cambia de pareja para hacer la actividad”. OC.3. (Anexo 6.3)

De esta forma, las clases de Educación Física observadas, muestran una relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el profesor desarrolla todo el proceso, organiza el grupo y las actividades, explica, determina qué se hace, corrige, asigna tareas, controla la disciplina y observa al alumnado en la realización de las mismas. El alumnado ejecuta y desarrolla las tareas propuestas por el profesorado, son agentes pasivos en el planteamiento de ideas y propuestas para la clase. Al respecto sobre estos métodos Ruiz, Moreno y Rodríguez (1997), dicen que es un tipo de enseñanza no activa, donde la participación del alumnado queda ensombrecida por la figura del profesorado, en todo momento se busca la respuesta colectiva del grupo y se desprecia las diferencias individuales, para satisfacer un único programa, objetivo y nivel de enseñanza marcado de antemano por el educador.

En las clases de Educación Física en el colegio, se deja atrás la posibilidad de que el alumnado se exprese por medio de las diferentes actividades y manifieste diferentes sentimientos y capacidades que pueden

flotar por medio de la Educación Física. Los métodos utilizados o implementados por el profesorado consideran que todos aprenden de la misma forma y con los mismos ritmos de aprendizaje, lo que pretenden prácticamente es confirmar o validar la que la propuesta del profesorado es la ideal para todos.

Se encuentra de esta manera que los estilos de enseñanza utilizados por los maestros dan poca importancia a la participación del alumnado en el proceso de las clases de Educación Física, donde el protagonista en ella es solo el profesorado, quien siempre se preocupa por tener todo controlado y enfocado al mejoramiento o desarrollo de las capacidades físicas, las habilidades deportivas y la condición física. En este sentido dijeron los estudiantes:

H3: ...encontrando los gustos de lo que uno en verdad quiere, y como decía Ramón, ahí en unos conflictos con los profesores en cuanto a eso.

H1: Yo digo que yo no he estado satisfecho en ninguno, pues ni siquiera en primaria, porque igual en primaria uno es como obligado, porque igual el profesor que me toco y fue aquí mismo, el profesor de primaria, que no que jueguen fútbol y yo no juego fútbol, juegue, juegue...

M1: Sí, y uno ahí...

H3: Ha sido mera dictadura...

H1: No juegue fútbol, tire piscina, pero si no quiero no me gusta, entonces lo tiro o lo hago para que me dé una nota, no entonces nunca he disfrutado de las actividades, porque siempre han sido de la misma manera, como muy impuestas...

H1: Como que no es como mucha libertad, la única libertad que tiene es de decidir ante las pro, desde los propósitos que ellos tengan nada más, es la única libertad que tenemos...". GF.4. (Anexo 5.4)

En estas clases planteadas por alumnado, se limita la oportunidad de expresar sus sentimientos, deseos, alegría, iniciativa, liderazgo, quedando la persona en un segundo plano.

H1: Sí, en donde el profesor dice es que yo soy el profesor, yo tengo el poder aquí.

M1: Con el profesor no se puede pelear...

H1: Que uno con el profesor no puede pelear

M1: Porque lleva las de perder.

H3: Eso porque lleva las de perder, pero yo me opongo, pues con todo el criterio mío, digámoslo me enfrento con el a pelear pero con argumentos...

H1: Eso.

H3: No como que ahh usted es un patán, usted es un baboso, no, simplemente con argumentos, entonces cuando él me decía digamos eso, cuando él me decía que es que yo tengo el poder, es como una amenaza, digamos que ese es el temor de los estudiantes, que vamos a ver si a fin de año se gradúa, o vamos a ver si a fin de año a ver que va pasar o donde va a repetir el año, entonces ese es

el miedo que tienen los estudiantes y pues yo pienso que eso no debe de ser así". GF.1. (Anexo 5.1)

"H1: Pues ya gracias a Dios porque nos colocaron baile, entonces ya es como diferente, es algo que se sale de los esquemas de Educación Física por eso fue que... no tenemos que estar encerrados en la cancha y esas cosas, pero pues las clases siempre han sido como muy técnicas, pues siempre es lo mismo, llegamos calentamiento, trote y haga lo que el profesor coloque, eso es lo que hay... hay ahí". GF.5. (Anexo 5.5)

El método entonces en las clases de Educación Física no se ve problemático, en tanto responde a un conocimiento tradicional, esperado, e introyectado por todos como un método que produce resultados, el reto estaría en que el profesorado se atreviera a utilizar métodos de enseñanza y aprendizaje productivos y creativos de forma intencionada y que los desarrollos que hacen los estudiantes en la aplicación renovada del conocimiento o la transformación del mismo, no sean elementos esporádicos, sino el resultado esperado de la conciencia de aplicar métodos no reproductivos que a su vez tampoco es cuestionado o intencionado como tal.

Así pues, algunos estudiantes plantean propuestas para mejorar la metodología de la asignatura, diciendo lo siguiente:

"H2: Pues que el profesor como tal proponga algo, ¿cierto?, tin..., y diga muchachos qué opinan ante esto o qué ideas tienen, algo así como...

H1: Un trabajo más colaborativo entre todos en el que el profesor proponga y el alumno también y todos estemos de acuerdo con lo que queremos hacer y que las cosas no estén dadas...". GF.4. (Anexo 5.4)

"H2: Yo pienso que práctica, sin dejar a un lado la teoría se debería de implementar ella. ¿sí me hago entender?, ... o sea, cuando yo me refiero a la práctica, o sea, mediante la práctica podemos meter la teoría; simplemente estamos haciendo una práctica como la hacemos haya atrás con Juan o las niñas en baile; digamos, ellas están haciendo una coreografía y simplemente digamos, le meten la teoría pero en la práctica, no simplemente que digamos, nos sentamos a escuchar práctica... teoría y teoría y teoría y teoría, ¡no! simplemente que estamos en el campo de juego y ahí mismo hacer la teoría...

H3: De una forma democrática...

D: ¿Cómo así que democrática?

H3: Cuando yo me refería ahorita lo de estudiante-profesor-grupo-profesor y se proponga y se proponga pero siempre con un hábito profesional del docente, sí, en el que el docente se relacione de buena manera con él y de esa manera logren...

H2: Llegar acuerdos.

H3: Complementar digamos el contenido de la clase y que la metodología sea más eficiente.". GF.1. (Anexo 5.1)

"H1: Que en las clases en sí, haya un mejoramiento en todos los aspectos.

H2: Todo los años vemos lo mismo.

H1: Pues en todo desde la..., lo mismo que decía ahorita la ética, que enseñen y que el trabajo es colaborativo, es un trabajo grupal no solamente es usted el que tiene que ganar los demás también juegan.

H2: Usted nunca gana solo". GF.4. (Anexo 5.4)

Como se puede ver el alumnado hace un llamado o reclamo a la participación dentro del proceso de planeación y desarrollo de la clase de Educación Física, esto sucede igual que el estudio de Teles y Gonçalves (2011), donde el estudiantado consideró que el profesorado puede impartir clases diferentes y con metodologías variadas, además de agregar otros contenidos que no son propuestos por él. Por el contrario, Guerra y Pintor (2002) en su estudio, hallaron que el alumnado tiene una tendencia de preferir que sea el profesorado quien dirija la clase y tenga el control del proceso de enseñanza durante la clase.

Fundamentado en los testimonios de los estudiantes y observaciones anteriores, se hace necesario orientar las clases de Educación Física, utilizando métodos globales y estilos de enseñanza donde el alumnado pueda hacer uso de toda su energía e iniciativa. Ya que la misión institucional propende por favorecer el ejercicio del pensamiento libre, crítico, reflexivo y creativo en todo el estudiantado de la institución (PEI, 2011).

En este sentido, es recomendable el empleo de métodos en los cuales el alumnado asuma un papel activo, se estimule su desarrollo cognitivo, la iniciativa, la creatividad, la interacción, la autonomía, la crítica y la participación en el proceso de formación (Contreras & Gil, 2010), como lo plantea el Proyecto Educativo Institucional del colegio (PEI, 2011). Para llevar a cabo un proceso donde el protagonista sea el alumnado, se requiere de un profesorado activo, dinámico, con interés por el aprendizaje de sus estudiantes; un profesorado motivado por su profesión, con vocación y reflexivo de su labor docente; un profesorado que construya o cree ambientes de aprendizaje adecuados y acordes para el desarrollo y formación de sus estudiantes; un profesorado con conocimiento para planificar cada actividad o problema acorde a las características de su comunidad académica.

#### ***5.2.3.4. Percepciones y creencias acerca de la evaluación en la asignatura.***

En términos generales "evaluar es valorar, lo que lleva en sí a emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos, tendiente a la acción. Esto implica aproximarse al "objeto" tomando como punto de partida la descripción, comprensión y explicación del mismo" (Palou, 1998, p. 95). Así pues, las prácticas de evaluación suelen seguir un tipo de pensamiento y discurso curricular de quien la lleva a cabo, de esta forma, del tipo de evaluación que se ejerce, se puede concebir la forma de entender la Educación Física y la escuela (Díaz, 2005; López, 2004). "La manera como aborda la evaluación de los aprendizajes escolares está íntimamente relacionada con las concepciones

que tiene los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Quinquer, 2000, p. 13).

La evaluación constituye uno de los elementos más importantes y controvertidos de la educación. Es una especie de *Encrucijada Didáctica* que afecta, condiciona y refleja el resto de aspectos didácticos que aparecen en cualquier proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades, temporalización, recursos...), hasta el punto de que en muchas prácticas educativas suele ser cierta la frase: *dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas*. (López, 2004, p. 267)

Para Blázquez (2003), la evaluación es “un proceso dinámico, continuo y sistemático enfocado hacia los cambios de la conducta del alumno, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos” (p. 15). Podríamos pensar que esta concepción de evaluación puede estar inspirada en Tyler (1973) quien asume la evaluación como la verificación de los resultados en relación con los objetivos prefijados con anterioridad.

Velázquez y Hernández (2004) nos indican que la evaluación hace referencia, en términos generales.

A un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor, y si procede una toma de decisiones sobre los diferentes elementos y factores que configuran e interactúan en el sistema educativo. (p. 18)

Si bien la evaluación hace parte de los procesos curriculares y del sistema educativo en general, podemos centrar la mirada en la evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje, allí podríamos decir que debe asumirse como un proceso sistemático de recogida de datos que se debe realizar desde el inicio del proceso educativo para obtener la información suficiente que permita emitir juicios de valor y tomar las decisiones más adecuadas con miras a un mejor proceso educativo (Álvarez, 2001; Sanmartí, 2007). Según este último autor, a la hora de tomar las decisiones, pueden haber dos tipos de finalidades: sociales y pedagógicas o reguladoras; las primeras se relacionan con la calificación y la certificación y las segundas, con la posibilidad de identificar los cambios o ajustes que se deben de hacer en el proceso para así alcanzar mejores aprendizajes.

En el contexto educativo según Álvarez (2001), la evaluación debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que ella misma es aprendizaje en el sentido que por ella se adquiere conocimiento. En otras palabras:

El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de



resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. (Álvarez, 2001, p. 12)

Se encontró en el estudio que la evaluación por parte del profesorado, se centra en tres aspectos básicos a la hora de llevarla a cabo en la práctica de su asignatura. El primero tiene que ver con los resultados del aprendizaje (aspectos procedimentales y técnicos); el segundo aspecto está relacionado con la actitud del estudiantado (actitud hacia las tareas y actividades de clase) y el tercero es el comportamiento del profesorado hacia el alumnado (concepto del profesor sobre el alumnado). Los aspectos anteriores son los que tienen una mayor significancia e importancia a la hora de la calificación en la asignatura.

En la *evaluación centrada en los resultados procedimentales y técnicos* el alumnado dijo:

M1: ...si se desempeña en la actividad que hizo.

D: Si, ¿cómo así?

M1: Como... risas...

M1: Por ejemplo en el baloncesto, en el baloncesto usted tiene que hacer doble ritmo, así en las piernas (demuestra el gesto técnico).

M1: Entonces usted se desempeña haciendo eso, si usted hace bien eso o si usted hace bien el doble ritmo por la izquierda y por la derecha, si también tira de tres bien, si también tiene la mano y el balón a disposición así también, de eso depende también de la nota y la actividad que usted hizo". GF.2. (Anexo 5.2)

H1: Una vez en séptimo acuérdense, llego una profesora nueva para voleibol y el último examen era, ella colocó unos cuadros después de la maya y usted tenía que tirar el balón y pegar en el cuadro.

H2: Ese es el ejercicio en que el cubo tiene que caer...

H1: Y a nosotros no nos dio y perdimos la materia y nos tocó venir a reforzar y fue un refuerzo injusto

H3: Nada.

H1: No.

M1: Sí, por ejemplo yo perdí Educación Física en el primer periodo porque no sabía chutar con el pie izquierdo y me pusieron a perder.

H1: Eso no debe ser.

M2: Y eso es injusto porque uno a duras penas chuta con el derecho". GF.4. (Anexo 5.4)

Debemos reconocer que la Educación Física tiene una fuerte tradición técnica y práctica, donde la evaluación no está sólo centrada en el saber, sino fuertemente arraigada en el saber hacer: saber saltar, patear, lanzar y ejecutar las acciones motrices correctamente, como se puede evidenciar en los

testimonios de los estudiantes. Desde esta concepción tradicional de la Educación Física, la evaluación se constituye en un instrumento de reproducción y control social que permite determinar cuánto ha aprendido el estudiante.

En planteamientos de López (1999; 2004), la evaluación se convierte en instrumento de selección, clasificación, jerarquización, control y poder. En este sentido dice Santos (1999), “la preocupación por los resultados priva a la evaluación de la mayor parte de su poder transformador” (p. 373). Se puede decir, que el profesorado en este tipo de evaluación viene a ser un aplicador de técnicas y recursos en cuya elaboración él no participa directamente, asegurando altos niveles de eficiencia y de eficacia raramente demostrable en el empleo de técnicas de programación y de evaluación (Álvarez, 2001).

La evaluación entonces está basada en una racionalidad técnica de la Educación Física (López, 2004), busca que los estudiantes ejecuten o repitan los ejercicios y técnicas propuestas en cada una de las clases; su interés básicamente se centra en los procedimientos y los resultados del aprendizaje del alumnado. Este tipo de evaluación según Santos (1999),

Acentúan el interés por la eficacia de los resultados. La obsesión por la eficacia mata preocupaciones elementales: ¿disfrutan aprendiendo?; ¿les sirve para algo lo que estudian?; ¿acaban aborreciendo el aprendizaje?; ¿se utiliza la evaluación como amenaza y control?; ¿si no hubiera calificaciones estarían aprendiendo con nosotros?; ¿utiliza el conocimiento de manera ética?; ¿se pone el saber al servicio de valores? (p. 373)

En la *evaluación basada en la actitud del estudiante hacia las tareas y actividades de la clase*, el alumnado plantea lo siguiente:

M1: El que más trabaja.

M2: Si usted trabaja.

M3: Es el que gana la buena nota...

H1: Yo digo que es por la fama del estudiante y por lo que ve el profesor y lo que no quiere ver, a veces se distraen.

D: ¿Cuando usted dice fama, es qué?

M3: Porque...

H1: Es por ejemplo los que más se muestran, los que por ejemplo, los que nos apasiona el deporte, uno siempre esta ahí, mientras digamos, los que no tienen tanta fama van como con esa pereza, caminando ahí atrás, pero siempre trabajan por la nota que ponga el profesor y como...

H1: En esta institución se da mucho que el profesor valore el esfuerzo, más que todo en algunas asignaturas, vea el caso... si no vea pues, pero por ejemplo, en matemáticas a usted le ven buena actitud y avemaría... a pesar de todo, si usted muestra buena actitud el profesor a uno lo va a tener en cuenta si me entiende.

M2: En cuenta.

H1: En cuenta, exacto, entonces son como los aspectos; por ejemplo, si usted se mantiene ahí mascando chicle, tirado, con el celular, (el estudiante tiene uno en

las manos y demuestra) [risas]... con el celular, el profesor lo ve así en clase y no crea usted que lo va ayudar, ya puede que no sepa pero tampoco esta mostrando actitud". GF.1. (Anexo 5.1)

Los comentarios del alumnado, muestran la importancia de las actitudes como la participación, el compromiso y el esfuerzo a la hora del profesorado evaluar y calificar; aspectos que el profesorado en las entrevistas mencionó como los más importantes a la hora de evaluar y calificar al alumnado. En este sentido también dijeron:

"H1: ...pues cada quien sabe la nota que va a sacar durante la actitud del proceso, porque si yo no hago nada pues eso es obvio que voy a perder, entonces eso ya no tiene nada que ver con el profesor, eso tiene que ver con el alumno...

H2: ... es la moral que usted le muestre al profesor que usted quiere hacer las cosas.

H3: La actitud...

H1: Creo pues, que por ejemplo, si yo no soy capaz, pues yo hago el intento, pero el profesor me ve la actitud y hay puede...

M1: Por eso él ve que uno hizo algo...

H1: Bueno no tiene que ser que sepa del deporte, que muestre actitud y que haga el intento". GF.2. (Anexo 5.2)

"H3: ... con el profesor que lo vea a uno moviéndose...

H2: O chapaleando ahí...

M1: Sí.

H2: O chapaleando como pescado.

H1: Con tal de que diga presente, que esté en el momento de llamar, y ellos dicen nooo, y ellos dicen no, ustedes creen que por venir van a ganar la materia y sí...

M1: Sí.

H1: Y si, uno termina ganando la materia por solo venir

M1: Porque uno ve la planilla y son puros chulitos y al final básico, alto o cualquier cosa y son puros chulitos ni siquiera cuatro, un uno, un cero nada.

H1: Entonces es por eso...

H2: Uno para que necesita ese chulo.

H1: La clase es muy fácil porque es solamente hacer lo que ellos dicen, es solamente hacer eso.

D: O sea que...

H3: No califican, es solamente... yo me acuerdo que vi aquel chapaleando, a bueno hizo alguna cosa...

H1: A no que estaba en la tienda, pongámosle el chulito.

H2: Que estaba comprando agua, espere y verá.

H2: Sudando, sudando, porque..., pues el profesor ve que uno se movió o hizo algo". GF.4. (Anexo 5.4)

También se puede evidenciar en los testimonios, lo fácil que puede ser para el estudiantado aprobar la asignatura; como dicen ellos, solo con moverse y sudar se gana y los que hacen otras cosas diferentes a las señaladas en la

clase pierden la nota. J.L. Hernández et al. (2007), también encontraron que el alumnado percibe la asignatura de Educación Física fácil de superar, desde un punto de vista académico.

Una evaluación en Educación Física centrada en actitudes, debe de estar enmarcada en el diálogo, la reflexión, la autonomía y especialmente en el respeto por la intersubjetividad como manera de comunicarse y lograr los objetivos de la clase. Evaluar actitudes requiere que el estudiantado se convierta en personas activas del conocimiento y responsables en gran medida de su aprendizaje y no solo en un agente pasivo y receptivo de la información y ejecución de las diferentes tareas de la clase; para ello el profesorado debe de cambiar su rol de transmisor de conocimientos y verdades, y pasar a hacer un guía de las actividades del estudiantado (Escámez et al., 2007).

Si se tienen en cuenta lo anterior, evaluar significaría “dialogar, actuar y reflexionar sobre lo actuado para recrear las experiencias y mejorarlas constantemente y de ir construyendo valores de libertad, justicia y solidaridad por medio del diálogo” (Segura, 2007, p. 12).

En la *evaluación centrada en el concepto del profesorado* los estudiantes dijeron lo siguiente:

“H2: Vea por ejemplo en Educación Física cómo... digamos que alguna persona que de verdad es muy buena en la Educación Física, pues, que siempre se ha destacado por ser bueno en Educación Física o que juega muy bien fútbol por ejemplo, heee... digamos que un día le dio por no, no hagamos nada, entonces ese día no va a tener nota ese día, sin embargo sigue teniendo su 5 o le rebajará la nota a 4,5 sí, pero sin embargo, sigue teniendo buena la nota; en cambio digamos una persona, digamos haber como yo, este ese día no quiero hacer nada porque no, o no quiero, o algo, no quiero o algo así y me siento o hago parte del trabajo y la otra parte no la hago, entonces usted va a tener mala nota.

M1: Porque tiene la fama.

H2: O la preferencia, pero eso es normal en todas las clases...”. GF.4. (Anexo 5.4)

También durante la observación se evidenció lo anterior, desde unos comentarios realizados por el profesorado:

“El profesor se sienta a mi lado y me dice que los estudiantes de afuera sí realizaron un trabajo serio y bueno, que son más pocos y eso les ayudo a ponerse de acuerdo con más facilidad, que los estudiantes son más serios y trabajadores”. OC.2. (Anexo 6.2)

“El profesor se acerca y se sienta a mi lado, me cuenta que este grupo es bueno para trabajar, que son juiciosos, que tiene una buena relación con los estudiantes de este grupo”. OC.8. (Anexo 6.8)

Se puede evidenciar como la expectativa o percepción del profesorado hacia el estudiantado, determina en cierta parte la nota de algunos de ellos y cómo también puede influir en el comportamiento y las relaciones pedagógicas en la clase.

Lo anterior tiene que ver con los planteamientos de Rosenthal y Jacobson (1980) sobre la profecía autocumplida; es decir, el profesorado en este caso se forma expectativas o percepciones del alumnado por medio de las características de cada estudiante y estas pueden llegar a influir en el desempeño y las relaciones futuras del estudiantado.

En este sentido, algunos estudiantes también hicieron propuestas acerca cómo se debería de evaluar y calificar en la asignatura.

“H3: ...digamos que la Educación Física simplemente no se calificara... a ver, ampliémoslo, digámoslo en todo el ámbito institucional, en que no se califique por competencias, porque acá se califica es por competencias, digamos por lo de la actitud porque no todo el mundo...”

M1: Le gusta el deporte.

H3: No le gusta, digamos el deporte y ni es bueno en todas las áreas, entonces te califican simplemente por lo que muestre, independientemente de que sea bien o mal lo que él este presentando al profesor o lo que se presente en la clase”. GF.1. (Anexo 5.1)

H3: Yo pienso que también hay que mirar el tema de... como dice el compañero, competencias y las habilidades que esta mostrando el estudiante, no es lo mismo decir digamos las habilidades que presenta Ramón, a las que presenta Pabón, pongamos un ejemplo entonces, ya viene el profesor, el encargado de la clase, a darles una nota por lo que ellos hacen, entonces digamos, no va hacer la misma nota la que va a recibir el compañero a la que va a recibir el otro estudiante, ¿por qué se debe esto?, digamos porque el profesor no ve igual el trabajo, digamos al que lo hace bien, que lo hace muy bien, al que lo hace un poco más reducido, porque de algún modo no es la pasión de él, simplemente él lo hace por... digamos por la nota, pero en si no le apasiona demasiado, entonces yo creo que hay que mirar esa parte de las competencias y habilidades, y la actitud que enfrenta el estudiante, que propone el estudiante frente a la clase”. GF.1. (Anexo 5.1)

Será importante en este contexto, que el profesorado asuma retos en cuanto a cambios de paradigmas tradicionales de la Educación Física y la actividad física, a paradigmas que permitan al alumnado desarrollar elementos de una ciudadanía actuante, que se intencionen desde la práctica elementos esenciales de humanismo, libertad, derechos, valores, esto permitiría el desarrollo de una perspectiva de promoción del ser humano desde la Educación Física, en donde no solo se pueden ver transformaciones a nivel individual, sino además cambios en los procesos colectivos. En este sentido también dijo el alumnado:

H2: Desde las capacidades que uno tiene, ¿si me entiende?

M1: Si no como... no por lo que le impongan.

H1: Algo más personal ¿o qué?

H2: Sí, que por lo menos digan, usted no es capaz de hacer esta cosa, pero... no es capaz de desempeñarse en esto...

D: Sí.

H2: Pero como ¡ah! soy capaz de hacer esto...

M1: O qué sabe hacer, qué sabe hacer

H2: O que lo intente hacer.

H2: Que le reconozcan las cosas". GF.4. (Anexo 5.4)

H2: Pues que el profesor como tal proponga algo, ¿cierto?, tin..., y diga muchachos que opinan ante esto o que ideas tienen, algo así como...

H1: Un trabajo más colaborativo entre todos en el que el profesor proponga y el alumno también y todos estemos de acuerdo con lo que queremos hacer y que las cosas no estén dadas, no estén ligadas a que por una nota usted tenga que hacer las cosas, no hágalas bien disfrútelas y luego la nota vendrá, la nota es lo de menos, siempre es lo de menos, lo importante es que usted disfrute lo que hace". GF.4. (Anexo 5.4)

H2: No, y la calificación, yo creo que la calificación debe de ser de acuerdo a la persona, porque no es lo mismo una persona que está acostumbrada a un rendimiento físico, a una persona como yo o como algunos pues de acá, o no se quien bueno, que no está acostumbrada a salir a una cancha y dar 20 vueltas y quedar activo para dar otras 50 vueltas, nooo, por ejemplo, yo hago 5 vueltas y ya estoy mamado, y entonces a mí me colocan básico hasta abajo, porque no hice las 20 vueltas que otra persona puede hacer, porque ya está acostumbrado a un ritmo físico... creo que sí debería de ser la evaluación más equitativo o sea cada cual, evaluar a cada cual según lo que pueda dar, ¿si me entiende?; y también... no sé, si es eso básicamente". GF.5. (Anexo 5.5)

Desde una visión proactiva, el tener presente las manifestaciones o expresiones del estudiantado acerca de la evaluación, puede generar transformaciones favorables para los procesos educativos y hasta superar el concepto tradicional de "calificar". De esta forma, la evaluación en la asignatura debe de atender aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Debe de tener en cuenta a la comunidad educativa y ser un medio de comunicación permanente entre todos los protagonistas del proceso educativo (Álvarez, 2001).

En términos generales, la evaluación pretende dar cuenta de las actitudes, las habilidades o competencias y los conocimientos del estudiantado, sin embargo, enfrentar un proceso evaluativo es un reto tanto para el que evalúa como para el que está siendo evaluado.

Es así que se quiso conocer, si los estudiantes percibían justas sus evaluaciones; se les pregunto entonces en el cuestionario, si el profesor es justo cuando evalúa; un 5,4% dijeron que "nunca o pocas veces" es justo en las evaluaciones que realiza en la asignatura; mientras que un 75,3% del

estudiantado dice que “siempre” o “muchas veces” las evaluaciones de las tareas y actividades son justas. Los resultados indican, que la mayoría del alumnado se siente satisfecho con la forma y las notas que su profesor implementa en Educación Física.

La evaluación como parte del proceso didáctico y curricular refleja las formas de entender la Educación Física y la escuela y se corresponde a lo que López (2000) denomina racionalidad curricular. Asumir una postura frente a cierta racionalidad curricular, supone para el profesorado tomar una posición respecto a la evaluación. Si se enmarca en una racionalidad instrumental, sus prácticas evaluativas estarán orientadas hacia la medición y el control, si por el contrario se basa en una racionalidad práctica o ética, la evaluación será direccionada hacia el diálogo y la comprensión.

Necesitamos aprender *de* y *con* la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje al momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que *forma*, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. (Álvarez, 2001, p. 12)

Consecuente con esta visión de evaluación y de Educación Física, se hace necesario que la evaluación de la asignatura se comprenda como un proceso que va más allá de la medicación y repetición, proponiendo una evaluación formativa (ver López, 2007) que permita a los estudiantes y profesorado hacer una valoración permanente de los procesos y resultados de la enseñanza y aprendizaje, a fin de detectar fortalezas, vacíos y debilidades en cuanto a conocimientos, procedimientos y actitudes, que puedan afianzarse y/o superarse respectivamente. “La razón es clara: basta cambiar la forma de evaluar y cambiará todo el currículo. Así lo entenderán sobre todo los alumnos. Es el modo más eficaz y más rápido de cambiar hábitos y prácticas adquiridas” (Álvarez, 2012, p. 142).

#### **5.2.4. Percepciones y creencias sobre el profesorado de Educación Física.**

Según Duda (2001), en el proceso de enseñanza y aprendizaje es de vital importancia una actitud favorable hacia las clases de Educación Física, el conseguir que la función y el papel que juega el profesorado sea apreciado positivamente por los propios estudiantes y que la asignatura se valore como algo interesante en la formación integral del estudiantado. El profesorado de Educación Física tienen una gran función y un gran alcance para influir en los jóvenes, tanto positiva como negativamente (Rikard & Banville, 2006).

Por tanto, las percepciones y creencias que el alumnado tiene del profesorado de Educación Física, su comportamiento y las interacciones en la

clase, influye de manera fundamental en la disposición personal con la que el alumnado participa en la clase, por este motivo a continuación se resalta los más significativos sobre el profesorado, mencionados por el alumnado y que cumplen con el objetivo del estudio.

#### **5.2.4.1. Percepciones y creencias acerca de la interacción y el comportamiento del profesorado de Educación Física.**

Los resultados relacionados a la pregunta del cuestionario, sobre el entusiasmo que demuestra el profesor en las clases, indican que el profesor siempre o muchas veces es entusiasta en su clase, un 79,6% del alumnado dice esto, solo a veces 18,3% y pocas veces o nunca 2,2%. Se percibe entonces una buena energía y entusiasmo por parte del profesorado en la clase de Educación Física.

Al respecto del entusiasmo del profesorado en la clase, algunos estudiantes valoran este aspecto diciendo qué les gusta de su profesorado:

“Su entusiasmo y su forma de explicarnos los ejercicios”. CE.1.1.

“La capacidad de enseñar y el entusiasmo que le pone a la clase”. CE.2.22.

“Siempre tiene esa disponibilidad y actitud para comenzar cada clase”. CE.2.15.

“Le da ánimo”. CE.1.3.

“Su responsabilidad y su actitud con la que da la clase”. CE.3.19.

“La actitud que tiene en la clase”. CE.3.35.

“Su actitud en las clases, transmite ánimo de hacer bien las cosas”. CE.3.10.

Se puede decir, que despertar el interés del alumnado hacia la asignatura de Educación Física, requiere de un profesorado entusiasmado, que viva y sienta la asignatura; así se transmitirá ese entusiasmo al alumnado y el deseo de aprender en la asignatura.

Muchas veces como profesores, no somos conscientes de la importancia de mostrar o transmitir entusiasmo en lo que hacemos cotidianamente en las aulas y solo nos dedicamos a llenar al alumnado de discursos vacíos y sin contexto, que poco sirven a su formación como personas y terminamos alejándolos de la asignatura y de nosotros mismos (Batalloso, 2000; Ferrández, Perandones & Grau, 2010). Para Ferrández et al. (2010), “un aula donde el docente apasionado transmite su pasión y entusiasmo por la materia que imparte, por la educación y por sus estudiantes, constituye el mejor caldo de cultivo para que su alumnado aprenda” (p. 74). En este mismo sentido, Siedentop (2008), plantea que el profesorado debe de ser entusiasta con los contenidos que enseña, el profesorado debe de ser entusiasta acerca



del aprendizaje y mejorar en las habilidades que la clase comprende y el profesorado debe de ser entusiasta con respecto a sus estudiantes, tengan o no habilidades y capacidades para la asignatura. “Todos sabemos que un profesor cercano y alegre, sencillo y sincero, facilita más el aprendizaje que un profesor distante y malhumorado o tenso e imperativo” (Batallosa, 2000, p. 52).

Estos resultados se encuentran en la misma línea que los que exponen Moreno, Hellín y Hellín (2006), ellos también encontraron que el alumnado de 12 y 13 años consideran al profesorado un apoyo para ellos, al tener este una actitud positiva y participativa en todas las clases; además valoran positivamente que su profesor les anime en clase. Igualmente en el estudio de Kawashima (2008), el estudiantado manifestó que era fundamental que el profesor se implicara en las actividades de la clase, lo que favorecía la percepción del estudiantado hacia él.

Frente a los hallazgos en el cuestionario relacionados con los elogios del profesorado hacia el alumnado en la clase, el estudiantado informa que 55,9% solo a veces y/o pocas veces perciben estos elogios por parte del profesor; 32,3% perciben que siempre o muchas veces esos elogios; en cuanto el 11,8% dicen nunca o casi nunca se sienten elogiados en la clase.

Sin embargo, en algunas de las clases observadas se pudieron detectar momentos como el siguiente:

...el profesor llama a las mujeres y les pide realizar el ejercicio, ellas lo hacen muy bien, lo cual lo celebran todos los estudiantes y el profesor, ellas salen contentas de la actividad porque todos las aplauden y hacen ruido. OC.9. (Anexo 6.9)

El profesor se acerca y las motiva para que se acerquen y motiven a jugar; tres mujeres se paran y le dicen a las otras “vamos” “vamos” las otras entonces se van acercando donde están escogiendo a los integrantes de los equipos. OC.13. (Anexo 6.13)

Faltando 5 minutos para finalizar la clase llega el grupo de afuera (7 integrantes) y le preguntan al profesor si pueden mostrar lo que hicieron, el profesor les dice que sí y llama al resto del grupo para que por favor observen el trabajo de ellos. Todos se sientan y ponen atención a lo que van a realizar; un estudiante pone la música y los estudiantes bailan y hacen el trabajo en equipo; es un adelanto de la tarea para la próxima clase; al terminar todos aplauden al grupo y le hacen silbidos y el profesor los felicita. OC.2. (Anexo 6.2)

Las observaciones anteriores nos muestran la importancia y lo fundamental que puede llegar a ser un elogio para el alumnado; se puede ver cómo en el testimonio anterior, el elogio puede aumentar la confianza en sí mismo, en este caso de las estudiantes, con una felicitación o elogio se pueden fortalecer lazos de amistad y solidaridad entre las personas que comparten en la clase de Educación Física, llegando por qué no a mejorar las relaciones

entre profesorado y estudiantes; el elogio puede generar satisfacción por lo realizado, motivar para seguirlo realizando y participar con más frecuencia de las actividades de la clase.

Por otra parte, se preguntó sobre el trato dado por el profesor en función del género del estudiantado, el 74,2% del alumnado, dice que “pocas veces” o “nunca o casi nunca” han percibido diferencia en la forma como los trata el profesorado por ser hombre o mujer dentro de la clase; otro 9,7% del alumnado de grado once responden que a veces sienten trato diferente según el género; para un 14% “muchas veces” o “siempre o casi siempre” el profesorado tiene un tratamiento diferentes en función del género en la clase de Educación Física. Sobre este aspecto emergieron algunos testimonios del alumnado en la pregunta abierta del cuestionario, ¿lo qué más me gusta de mi profesor de Educación Física es? En este sentido dijeron:

“Que su actitud es la misma con todos los alumnos”. CE.1.17

“Su forma de tratarnos tanto a hombres como a mujeres”. CE.2.14.

“Que nos trata a todos por igual independientemente si es hombre o mujer”. CE.2.8.

Se puede ver como el alumnado siente un trato en la clase igual a sus compañeros y compañeras de clase, no encuentra diferencias en el trato brindado por el profesorado en su asignatura, lo cual ayuda a crear condiciones necesarias para potenciar el aprendizaje de valores y actitudes hacia la diversidad y el respeto.

De modo idéntico Pereira, Carreiro da Costa y Diniz (1998), en su análisis sobre los procesos de pensamiento del alumnado respecto al profesor de Educación Física; revelaron que a nivel general, los estudiantes consideran que el profesor no tiene diferencias en el trato con ningún estudiante o grupo de estudiantes, ya sea hombre o mujer, o sean mejores o peores en la práctica; siendo este comportamiento clave para que los estudiantes se sientan satisfechos con las clases en la escuela.

En relación a la participación del alumnado como ejemplo de las actividades y ejercicios a realizar durante la clase a solicitud del profesorado, el 55,9% perciben que “siempre” o muchas veces” el profesor les solicita demostrar frente al grupo de clase; en cuanto un 31,2% dice a veces; 12,9% percibe “pocas veces” o “nunca o casi nunca”.

Un aspecto positivo encontrado en el estudio, es el hecho que el estudiantado se sienta acogido por su profesorado, para ponerlo de ejemplo en el desarrollo de las actividades durante la clase. Este es un punto que puede mejorar el interés y la motivación por la asignatura; lo contrario sería que el alumnado se sienta relegado, lejano o rechazado en su participación durante la clase. El profesorado entonces debe de conocer a sus estudiantes y crear un

ambiente de confianza y tranquilidad dentro del grupo, de forma que todos los estudiantes se sientan incluidos en cada una de las actividades que se llevan a cabo en las clases; un espacio donde no haya temor a equivocarse y cuando pase se tome como aprendizaje.

Ahora bien, se puede señalar que los hallazgos sobre la utilización del estudiantado en la demostración de los ejercicios o tareas de ejecución de la clase, puede ser indicio del estilo de enseñanza del profesorado y la participación del alumnado en la asignatura.

Por ejemplo, para Nolasco (2007) en su estudio, la ayuda que el profesorado le presta al alumnado durante la clase, es fundamental para que el alumnado se sienta acogido y sienta la preocupación del profesorado por él en el proceso de formación. En este sentido, el 83,9% del alumnado encuestado en el estudio, dicen sentir “siempre” o “muchas veces” la ayuda del profesor cuando tienen dificultades en las tareas de la clase; 14% consideran que “a veces”, y solo el 2,2,% perciben que “pocas veces” ser ayudados por el profesor.

H2: Sí, pues le colaboran en lo que no es capaz.

H3: Por ejemplo cuando uno no es capaz de hacer un estira...

M3: Ha..., estiramiento.

H3: Estiramiento

H2: Sí, o lo está haciendo mal.

M1: O el manejo del balón, la posición del balón por ejemplo en el voleibol, que hay unas personas que juegan acá o así y también hay personas que juegan así tra...

H2: No pegue así.

M1: Pégueme así, no le pegue acá, no pegue así...”. GF.2. (Anexo 5.2)

“No nos regaña, nos da consejos para que hagamos tareas que nos benefician, explica con paciencia, es buen profesor”. CE.3.8.

Las percepciones del estudiantado demuestran la actitud positiva del profesorado para ayudarlos en la clase, cuando ellos encuentran dificultades para llevar a cabo una tarea. De igual forma demuestra el interés del profesorado hacia el aprendizaje del alumnado. La ayuda del profesorado al estudiante tiene un efecto positivo sobre la motivación y participación por aprender, además que el estudiante se sienta aceptado por el profesorado y por la clase. La ayuda del profesorado del colegio en las clases, puede ser una buena estrategia para incentivar al estudiantado a participar en las prácticas de Educación Física. Según Tapia (2005), una de las variables que ha sido positivamente valorada por el estudiantado en las clases es la ayuda del profesorado dentro y fuera de clase.

Cuando se le preguntó al alumnado sobre su percepción sobre las reglas de clase, 76,4% percibe que el profesorado “siempre” o “muchas veces” fija las mismas reglas, tanto para los hombres como para las mujeres; 15,1%

percibe que solo a veces; un 8,6% perciben “pocas veces” o “nunca o casi nunca” que estas reglas sean diferentes para un género u otro. Se identifica así, que más de la mitad de los estudiantes, no distinguen diferencias en la forma de implementar normas en la clase en función del género; además de plantear que las normas de la clase son las mismas durante todos los grados escolares, llegar temprano y el uniforme para poder hacer Educación Física son básicamente las normas que se exigen en la asignatura.

“H1: Es que es muy normal.

H3: Eso ya es cultura.

H1: Y las mujeres hacen lo de los hombres y los hombres lo de las mujeres pues no importa”. GF.4. (Anexo 5.4)

“M1: Si las normas para uno para hacer Educación Física, hay algunos que no tienen implementos de física.

H3: Uniforme.

M1: De sudadera... de uniforme, entonces hay unas que vienen de gala, de gala las mujeres así o los hombre así de pantalón y algunos que por no cargar entonces no juegan y también los profesores todos los años cuando uno pasa desde sexto hasta once, le dicen como usted no tiene esto, entonces tráigame...

H3: Una pantaloneta”. GF.2. (Anexo 5.2)

“M1: Llegar temprano y ya.

H3: Sí.

D: Llegar temprano y ya.

H3: Sí llegar temprano, prestar atención, hacer las cosas, o si uno no las puede hacer decir.

M2: Mostrar interés”. GF.3. (Anexo 5.3)

“H2: Si uno no tiene por ejemplo el uniforme de física debe de tener pantaloneta y tenis.

H3: Y si no, no puede practicar”. GF.4.

También se observó en algunas clases las siguientes situaciones al respecto:

“El profesor saluda a los estudiantes, da algunas normas para el desarrollo de la clase: guardar los móviles, tener disposición para las tareas, escuchar cuando se habla; también les recuerda el número de semanas que llevan y las que faltan para terminar el periodo académico, les desea que a todos les vaya muy bien y puedan graduarse de secundaria”. OC.11. (Anexo 6.11)

“...les recuerda algunas normas de la clase como; la puntualidad, la asistencia, el uso del espacio de clase, la actitud en clase, etc.”. OC.2. (Anexo 6.2)

“El profesor termina de llamar a lista y les hace un llamado de atención sobre el uniforme de Educación Física...”. OC.4. (Anexo 6.4)

En la asignatura de Educación Física, el manejo de las reglas está

sustentado de algún modo en la pretensión del profesorado por mantener las mismas reglas para todo el alumnado sin ninguna diferencia de género, así mismo de mantener o hacer cumplir con las normas que la institución exige a todo el estudiantado. Los testimonios del estudiantado muestra la intención del profesorado por ofrecer al estudiantado una clase con las mismas condiciones para todas las personas de la clase.

Un gran porcentaje del estudiantado 76,3% perciben que “nunca o casi nunca” o “pocas veces”, el profesorado tenga atención diferente con unos estudiantes y con otros no, simultáneamente para 11,8% del alumnado dice sentirlo solo “a veces”, y 11,9% perciben “siempre” o muchas veces” una atención diferenciada por parte del profesorado con sus colegas.

La mayoría del alumnado percibe que el profesorado los trata de igual forma a todos, es decir, dispensa la misma atención, actitud y comportamiento con todo el estudiantado. Esto nos lleva a creer que el profesorado logra ser imparcial y equitativo a la hora de prestar atención y cuidado tanto a hombres y mujeres en la clase, a pesar que un 11,9% no lo perciba de esta forma. Esta percepción del alumnado se ve reflejada en algunos de sus testimonios y la observación:

“El profesor se mantienen al tanto de lo que hacen todos en la clase”. CE.1.12.

“El profesor tiene respeto hacia todos los alumnos y mantiene la igualdad con todos los compañeros”. CE.1.20.

“El profesor se preocupa porque todos trabajemos”. CE.2.2.

“El profesor llama a todo el grupo y los organiza en equipos de 5 personas para jugar dos partidos (4 equipos mixtos), cada partido se juega en una mitad de la cancha, el profesor explica a cada lado las condiciones para el partido”. OC.1. (Anexo 6.1)

Esta actitud o comportamiento por parte del profesorado, es un factor favorecedor de actitudes positivas en el estudiantado; ya que según Griffin (1985), los profesionales del ámbito de la Educación Física, no siempre tienen en consideración este aspecto en el desarrollo de sus clases.

Sin embargo, unas mujeres en un grupo focal y en un comentario informal de observación de clase plantearon lo siguiente:

“M1: De hecho a ellas le rebajan trabajo.

H1: Sí.

D: ¿Les qué?

M1: De hecho a las mujeres les rebajan trabajo, ellas son las que no hacen, pues a mí siempre me ha parecido eso, y de hecho me da rabia, porque siempre son que no, que no soy capaz, que el hombre que no sé qué, pues simplemente hágalo y ya.

M2: Si es un estigma y eso se va convirtiendo, pues es algo como cultural, pues se sabe que las mujeres no tienen como físicamente las mismas habilidades que los hombres pues, pero sin embargo eso no se puede convertir como en un machismo o un feminismo, bueno en un hembrismo, sino que no cada persona puede intentarlo individual, pues independientemente de su género y pues si una persona, pues si un hombre dice como no, yo no me siento capacitado, también se le puede rebajar el trabajo, como ¡ah! es que usted es hombre, entonces no, no, a ambos se les puede rebajar dependiendo de sus habilidades.

H2: A las mujeres por ejemplo, las mujeres en los test, a las mujeres les tocan menos vueltas, menos flexiones, diferencia, ¿si me entiende?, menos, les rebajan todo, todo, todo, es como eso". GF.5. (Anexo 5.5)

"Les pregunto a las mujeres acerca de cómo se sienten acerca de su participación en la clase, ellas me dicen que muchas veces se sienten excluidas por sus compañeros de juego, sobre todo cuando es el juego de fútbol de forma competitiva. Sin embargo, que las mayorías de las clases todo es igual y no hay problema para jugar.

Otra estudiante me dice que a veces son ellas mismas las que se excluyen, que muestran poco interés, motivación y no se integran, y así cómo las van a tener en cuenta para jugar, para pasarle el balón, para que las elijan en sus equipos". OC.13. (Anexo 6.13)

Se puede decir entonces, que la asimilación y reproducción de las percepciones que se dan en la clase de Educación Física, en relación con el trato, relación y estereotipos de género, se pueden convertir en obstáculo o potenciador de mejores relaciones pedagógicas, valores y creencias acerca de la asignatura. Cabe destacar, que los comportamientos, actitudes, movimientos, comunicación, valoración y uso del cuerpo por parte del profesorado y estudiantes en las clases, reproducen en muchas ocasiones ese concepto de cada género en la sociedad, es decir, lo que se espera del hombre como hombre y de la mujer como mujer.

Según Píriz y Sosa (2012), es importante que en la clase de Educación Física brindemos las mismas respuestas frente a las mismas situaciones, aplicando las mismas normas, premios y castigos, estableciendo los mismos criterios sin importar el género del alumnado, contribuyendo a la creación de interacciones seguras y de confianza para la educación.

En este sentido, Pereira, Carreiro da Costa, y Diniz (1998), en su análisis sobre los procesos del pensamiento de los alumnos respecto al profesorado, también indicaron que el alumnado siente y percibe que el profesorado les trata a todos por igual, sin discriminación de ningún tipo, y resaltando los estudiantes esta relación en las clases dentro del colegio.

Igualmente, Nolasco (2007) encontró en su investigación que la gran mayoría del alumnado (65,2%), dijeron que nunca o pocas veces perciben que el profesorado tenga con ellos atención diferenciada en relación a otros

compañeros y compañeras de clase, en cuanto que para un 14,6% esto ocurre a veces.

Con respecto a si el profesorado es educado con los estudiantes; el alumnado (89,2%) percibe al profesor “siempre” o “muchas veces” ser educado con ellos; 6,5% dice que solo “a veces”, y 4,3% “pocas veces” o nunca o casi nunca” sienten que el profesor sea educado. En este sentido dijeron:

“H3: Aparte de que lo tratan a uno como si fuera un amigo, si lo tratan a uno como si uno fuera un amigo, no lo cogen así como a un estudiante, que le tienen que enseñar nada más, sino que lo tratan a uno así como...”

M1: Y si uno esta como aburrido o cabizbajo le preguntan a uno, pues se toma la tarea de preguntar...”. GF.3. (Anexo 5.3)

Esta forma cortés del profesorado tratar al alumnado, se ve en el respeto que tienen ellos hacia el estudiante, en este sentido el 93,5% del estudiantado dicen sentirse tratados con respeto “siempre” o “muchas veces” por parte del profesorado; en cuanto 4,3% de los estudiantes mencionan que “a veces” se sienten respetados y 2,2% se sienten irrespetados por el profesorado de la institución educativa. En este sentido, el estudiantado valora algunos comportamientos del profesorado diciendo que le gusta del profesorado los siguientes aspectos:

“El respeto con el que nos trata y la forma de enseñar”. CE.2.19.

“El respeto para con los alumnos”. CE.3.32.

“Su forma de tratarnos con respeto y tolerancia”. CE.2.30.

“Que es respetuoso, comprensivo y sobre todo que sabe afrontar todo lo referente a la clase”. CE.2.20.

“El buen trato que maneja con todos sus alumnos y la consideración hacia las mujeres”. CE.2.28.

“Explica bien los temas a tratar”. CE.2.10.

“Explica con paciencia, es buen profesor”. CE.3.8.

“La forma en que se puede relacionar como docente-estudiante y el conocimiento que me brinda para formarme como ser”. CE.3.33.

“Por los ejercicios que nos pone hacer y el respeto”. CE.1.8.

“el trato que nos da y además su forma de enseñar”. CE.2.23.

Los hallazgos llevan a pensar que en la asignatura de Educación Física, se respira empatía y unas buenas relaciones entre profesor-estudiante y

estudiante-estudiante, lo cual es un factor determinante para el aprendizaje de actitudes positivas hacia la asignatura. Igualmente resaltan la importancia del respeto mutuo y el buen trato entre profesor-estudiante; ya que es en el aula donde se dan los aprendizajes, lograr que el alumnado se sienta respetado, requiere de un gran esfuerzo por parte del profesorado, así como del estudiantado. En este sentido un profesor nos dijo y contó una experiencia acerca de la empatía con los estudiantes:

“Vea, eso es súper importante, porque si yo no tengo una aceptación con el estudiante, él no va a querer trabajar conmigo, él no va a querer hacer nada y le voy a comentar una experiencia con la que viví este año... Yo vengo de la escuela, entonces muchos no querían trabajar conmigo, - “no lo conozco no sé quién es” - yo llego y de entrada me encuentro con un grupo en una recocha y en un desorden grande; entonces yo me les enoja, les levanto la voz y nos indisponemos, entonces chocamos, ellos no querían ni trabajar ni hacer nada de lo que se estaba proponiendo... y yo les dije: listo, no hay problema, no hay inconveniente, ¿quieren eso? Listo trabajamos profesor y trabajamos alumnos que es las cosas que yo no he querido separar nunca, somos uno y si ustedes quieren separarlo lo separamos y yo lo separo y cuando ellos llegan a la segunda clase, llegan y yo les digo: ¿cómo estuvimos la clase pasada, bacano sí o no?- “¡no profe!, es que usted estaba muy grosero”, no se preocupen vamos a arrancar el trabajo de hoy, arrancamos el trabajo y terminamos, cuando terminamos hablamos ¿cómo terminamos? - “bacano profe, ¿vamos a seguir así?” - (risas) y yo claro, estas son las clases de trabajo, si ustedes ponen, yo pongo. Ese grupo no se quiere separar de mí... si yo no tengo una buena empatía, los pelaos no quieren trabajar con uno, nunca quieren trabajar con uno”. EP.2. (Anexo 8.2)

En algunas clases se observó en el profesorado los comportamientos mencionados por el estudiantado.

El profesor los motiva diciéndoles que sí saben bailar, que lo que pasaba era la timidez, que lo hacen muy bien y los alumnos se ríen y aplauden. OC.5. (Anexo 6.5)

Mientras esperan el turno, algunos estudiantes hombres y mujeres, toman balones y se van a jugar en la portería de un extremo de la cancha, mientras que el profesor se queda con otros corrigiendo y haciendo la actividad. OC.9. (Anexo 6.9)

El profesor saluda a los estudiantes, da algunas normas para el desarrollo de la clase: guardar los móviles, tener disposición para las tareas, escuchar cuando se habla; también les recuerda el número de semanas que llevan y las que faltan para terminar el periodo académico, les desea que a todos les vaya muy bien y puedan graduarse de secundaria. OC.11. (Anexo 6.11)

El profesor se acerca y las motiva para que se acerquen y motiven a jugar; tres mujeres se paran y le dicen a las otras “vamos” “vamos” las otras entonces se



van acercando donde están escogiendo a los integrantes de los equipos. OC.13. (Anexo 6.13)

“En el trascurso del camino el profesor saluda y abraza a varios estudiantes y va conversando con ellos de temas diferentes a la clase. OC.1. (Anexo 6.1)

...a la hora de clase, algunos estudiantes se retiran de la clase para ir a jugar la final de los juegos intercolegiados, se van a la tribuna y se cambian de ropa; cuando se van a ir se despiden del profesor y los compañeros, el profesor les grita que mucha suerte, que ganen, otros compañeros también hacen lo mismo...”. OC.9. (Anexo 6.9)

“...el profesor es abrazado y bromea con algunos estudiantes”. OC.14. (Anexo 6.14)

Lo anterior implicaría del profesorado comportamientos como: el reconocimiento de los estudiantes como persona, la no discriminación en el trato, una evaluación justa en el proceso educativo, la disminución de los conflictos en el aula, mantener buenas relaciones entre los compañeros de clase, entre otros aspectos.

El reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie fuera. Tomar conciencia de este hecho es comprometerse con modos razonables de actuar con cada sujeto que se encuentra en una situación delicada para no excluir a nadie de la participación del saber. (Álvarez, 2001, p. 13)

Ya lo planteaba Siedentop (2008), que la vida del profesor puede ser más agradable y satisfactoria, si se establecen buenas relaciones con los estudiantes; por eso propone unas habilidades de interacción entre profesor y estudiantes entre las cuales se destacan: ser constante en las interacciones con sus estudiantes, tener presente los intereses y necesidades de los estudiantes, hablar con los estudiantes de temas no relacionados con la escuela, mantener un entusiasmo constante durante el proceso de la asignatura, no ignorar los sentimientos y emociones de los estudiantes, mostrar respeto siempre por los estudiantes, escuchar siempre a los estudiantes e incluirlos en la toma de decisiones, entre otras.

Se puede decir, que las interacciones que se presentan en la clase, en muchas ocasiones, dependen de la capacidad y estilo que el profesorado establece para la orientación de la clase. De allí lo importante que resulta escuchar a los estudiantes para mejorar todo el proceso educativo, ya que unas buenas relaciones ayudan a que los estudiantes puedan lograr los objetivos que se proponen y aprender de forma significativa tanto en Educación Física como en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior y con el fin que el alumnado alcance un mejor aprendizaje y participación en la asignatura, el profesorado debe de crear o seguir propiciando espacios y dinámicas que favorezcan la interacción

con sus estudiantes dentro del colegio. Donde las relaciones no solo se basen en aspectos escolares, sino que se puedan establecer algunos aspectos socio-afectivos de ambas partes como personas. Se puede señalar algunos de los comentarios que los estudiantes rescatan en el profesorado.

“Que se puede charlar sin que pierda su posición de profesor”. CE.2.25.

“Que es chévere y charlamos de lo que a pasado”. CE.3.31.

“Es asequible”. CE.2.11.

“Que nos enseña muchas cosas, nos trata bien, y además es muy divertido con nosotros. CE.2.21.

“...respetuoso y cómico”. CE.99.99.

“M2: ...a mí me parece que él también ha sido buen profesor porque él siempre nos está motivando a todo, por ejemplo, estos días, en estos días nos decía, que como él estaba de coordinador y todo eso nos decía que muchos íbamos muy mal, que nos pusiéramos las pilas, que vea que todavía teníamos pues oportunidades de ganar el año...”. GF.1. (Anexo 5.1)

La intención es interaccionar con el alumnado de forma que se les permita expresar de forma libre sus opiniones, sentimientos, percepciones y creencias; que perciban al profesorado como una persona que se preocupa y esta atenta a lo que ellos sienten, necesitan, piensan y desean.

Sin embargo, al contrario de lo anterior, el alumnado percibe a los profesores faltos de afectividad, el 45,1% del estudiantado, dicen que “nunca o casi nunca” o “pocas veces” sentir afecto por parte del profesorado hacia ellos; otro 25,8% del alumnado solo “a veces” sienten afectividad del profesorado; en cuanto para 26,9% del alumnado perciben “siempre” o “muchas veces” que el profesorado es afectivo con ellos.

Estos hallazgos negativos por parte de los estudiantes, pueden convertirse en un aspecto importante de cambio en los profesores, fortaleciendo así las relaciones en la clase. Es así, que recomendaría que el profesorado tenga en cuenta algunas de las sugerencias hechas anteriormente; es decir, prestar atención a sus opiniones, sentimientos, ideas, necesidades durante la clase y en el colegio; ya que un profesorado que es afectivo y se interesa por sus estudiantes puede generar una relación más duradera con los mismos y motivar a los estudiantes en su proceso formativo.

En este sentido plantea Martín y Puig (2007),  
El reconocimiento del otro requiere, por parte del maestro, una actitud permanente de acogida y una voluntad de comunicación, que se cristaliza en diversas situaciones. A diferencia de otras intervenciones docentes, la creación de vínculos afectivos no puede aislarse del resto

de momentos educativos, sino que forman parte de todos ellos. Esta naturaleza transversal, y en cierto modo omnipresente, explica la complejidad e importancia de las relaciones interpersonales: no se pueden programar con precisión debido a que se manifiestan en situaciones diversas en la formación de la personalidad de los chicos y chicas. (p. 47)

Los resultados encontrados por Stuhr (2008), muestran que la experiencia emocional positiva de profesorado, hace que la enseñanza sea más efectiva, fomentando relaciones afectuosas y de apoyo con los estudiantes, ayudando a que alcancen los objetivos de aprendizaje deseados dentro de la clase y mejoran el conocimiento docente. Además agrega el autor, que este tipo de relaciones pueden ayudar a mejorar la participación del alumnado en las clases, las relaciones interpersonales entre el alumnado y los profesores, y desarrolla la autonomía en el aprendizaje del estudiante.

Por otra parte, se les preguntó a los estudiantes sobre la disciplina en la clase, específicamente si el profesorado les llama la atención cuando no se comportan bien en la clase de Educación Física. Un 65,6% del alumnado percibe que “siempre” o “muchas veces” el profesor les llama la atención cuando están realizando algo diferente a las tareas orientadas en la clase; para 19,4% solo “a veces” se presenta esto en la clase; y para el 15% eso ocurre “pocas veces” o “casi nunca”.

...muchos continúan sentados conversando o sin hacer nada en las sillas del salón, el profesor les recuerda la práctica que deben de hacer, ellos siguen allí sentados. OC.11. (Anexo 6.11)

El profesor ya faltando poco para terminar la clase, le pide a algunos estudiantes que están jugando o escuchando música en sus móviles que los guarden, llega donde los de la guitarra y les pide que guarden inmediatamente esa guitarra, los estudiantes la guardan y se van para una mesa a jugar tenis. OC.12. (Anexo 6.12)

El profesor los saluda y les hace un llamado de atención por la hora de llegada y la disposición hacia la clase. OC.2. (Anexo 6.2)

Mientras tanto un estudiante que esta fuera de la clase grita cosas o palabras feas a otros compañeros de la clase, estos responden y el profesor les llama la atención, insistiendo en que dejen de gritar, que no le pongan cuidado a esas palabras. OC.1. (Anexo 6.1)

Lo anterior muestra una preocupación del profesorado por mantener la disciplina en la clase y que el alumnado tenga un comportamiento adecuado durante la sesión de Educación Física. Sin embargo, algunos estudiantes plantean que muchos de sus compañeros y compañeras de clase no respetan al profesorado de Educación Física y dijeron lo siguiente al respecto.

“M3: ...por ejemplo, usted ponía el ejemplo de las niñas que se estaban peinando, pues eso va también mucho del profesor, porque el profesor desde el principio no hizo darse su lugar, porque es como por ejemplo, nosotros vamos a otra clase y la profesora nos llama la atención, entiende, pero más sin embargo la otra niña, el profesor le dice niña no la peine y ella sigue ahí, pero es ¿por qué?, porque desde el principio el profesor no se hizo dar el lugar”. GF.1. (Anexo 5.1)

M1: ...allá nosotros practicamos fútbol, pero hay algunos que sabotean, le dicen groserías a Juan, que hijueputa [sic]... yo no voy hacer esto, ustedes han visto también y qué piensa usted, a vea a este profesor no lo respetan. Como así, como...

H3: Eso va mas en el profesor, pues no se hace...

M1: Respetar... si, no pone seria la clase. GF.2. (Anexo 5.2)

“H1: ...por ejemplo ante todo, si usted no le gusta algo, usted de todas formas tiene que colaborar con el profesor y mostrarle la disciplina pues buena y ya, pues si, y maluco por ejemplo usted, el profesor explicando y usted no le gusta, entonces usted va hacer indisciplina y yo diría que por ejemplo eso aquí sí se da, que todos por ejemplo hay mucho que no les gusta pero respetan, respetan lo del otro”. GF.2. (Anexo 5.2)

“H3: Obviamente si el no mantiene la disciplina entonces qué; todo el mundo se revolotea por ahí hacer nada”. GF.3. (Anexo 5.3)

Como se puede evidenciar, el estudiantado pide al profesorado mucha más actitud para mantener el orden y la disciplina en la clase, hasta se podría decir, que el profesorado sea mucho más rígido o estricto al respecto; además plantean, que muchas de las actitudes del alumnado tienen que ver o están relacionadas con el comportamiento del profesorado en este aspecto disciplinario. Sobre la disciplina en la clase, un profesor mencionó o reconoce que es un aspecto difícil de trabajar con los estudiantes:

“...uno se vuelve más permisivo que otro, por ejemplo a veces eso de quitar el celular, por ejemplo los pelaos van cogiendo unos hábitos que uno también se va volviendo permisivo, ¡los celulares! Pero uno quitarle un celular a un pelao, entonces quítate pues el celular, porque los pelaos se vuelven hasta muy adictos a eso pues, entonces uno es como tratando como de convencerlos de que presten atención porque a veces se dificulta esa parte”. EP.1. (Anexo 8.1)

“Vea a los pelaos les choca la norma hermano, que pesar, pero uno tiene que enseñarles también la norma, porque nosotros estamos educando para la vida y a los pelaos les choca cuando uno les pone que el uniforme, pues como esas cositas también se deben de cumplir... al pelao le choca la norma, pero al pelao hay que imponérsela en ciertos momentos porque nosotros hemos sido muy flexibles con eso, con los uniformes, o sea, Don Pacho nos enseñó, porque nosotros venimos de una escuela muy tradicional: el uniforme por dentro, pues la correíta, zapatillas y a nosotros nos cuesta eso”. EP.1. (Anexo 8.1)

Se puede señalar, que el estudiantado solicita al profesorado abordar los comportamientos irregulares o de indisciplina con rapidez y de forma inmediata; el profesorado debe de tener la capacidad o habilidad para orientar al alumnado en ese momento que se presenta el comportamiento; igualmente, el profesorado reconoce que es un aspecto en el cual ellos deben mejorar. Sin embargo, se observo en las clases algunos comportamientos y actitudes por parte del alumnado que no ayudan a la disciplina en el proceso de la asignatura.

En su mayoría los estudiantes del grupo se encuentran dispersos haciendo otras cosas diferentes a la clase de Educación Física, unos por ejemplo, toman el micrófono y hacen sonidos fuertes que molestan a otros compañeros, otros se encuentran conversando en diferentes partes del espacio, otros esperan que le digan los compañeros qué tiene que hacer y cómo, otros salen y entran constantemente del salón. OC.2. (Anexo 6.2)

... muchos estudiantes no ponen atención a lo que el profesor les dice, algunos se encuentran sentados dando la espalda al profesor, otros con audífonos escuchando música y otros hablando entre ellos. OC.3. (Anexo 6.3)

Comienza la clase llamando a lista, mientras tanto algunos alumnos se encuentran escuchando música con audífonos, otro grupo se encuentra jugando con un bombón dulce, se lo lanzan entre ellos; otros interrumpen al profesor y le preguntan cosas sobre los partidos y sobre las planillas de los diferentes juegos; algunos alumnos llegan 10 minutos tarde. OC.4. (Anexo 6.4)

... cuatro estudiantes se encuentran en la parte de atrás conversando, se retiraron de los demás para sentarse al final a realizar otras cosas fuera de la clase. En clases anteriores son los mismos cuatro que no hacen nada casi nunca. OC.11. (Anexo 6.11)

...los estudiantes en su mayoría escuchan las palabras del profesor, mientras otros siguen conversando y no lo observan. OC.11. (Anexo 6.11)

Después de 15 minutos aún llegan más estudiantes, saludan a los compañeros y al profesor y se sientan. OC.13. (Anexo 6.13)

Suena la música y comienzan los estudiantes a bailar, mientras llegan algunos estudiantes tarde a la clase, saludan y abrazan a algunos compañeros. Otras estudiantes están sentadas sin hacer nada, solo conversan, observan a sus compañeros. OC.14. (Anexo 6.14)

Del mismo modo que los comportamientos del profesorado son nombrados por los estudiantes como un factor que propicia la indisciplina en la clase, se puede ver en las clases, que los comportamientos del estudiantado también influyen en dicha disciplina. Considero que es clave una buena interacción entre profesores y estudiantes, para que la clase se desarrolle entre comportamientos deseados por ambas partes, ya que esto proporcionaría un

mejor ambiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura.

En este sentido nos dice Siedentop (2008), “la disciplina es importante porque los alumnos aprenden mejor en una clase disciplinada. No hay ninguna duda de que un sistema de organización eficaz así como unas buenas estrategias disciplinarias crean una atmósfera en la cual es más fácil aprender” (p. 134).

Algunos estudiantes frente a estas actitudes o comportamientos de ellos en las clases de Educación Física, plantean que se debe en ocasiones al espacio donde se orienta la clase, la actitud del profesorado hacia ellos y el interés del alumnado hacia la asignatura.

M2: Pues lo que dice Ramón eso es verdad, y también se debe al espacio, por que es muy diferente aquí que nos pongan a decir algo, sabiendo que están los balones que ellos llevan, todos cogen los balones y se ponen a jugar y en cambio en un aula uno está sentado y ya el profesor al frente, y es lo mismo que dice él, pues si ellos a veces están hablando entonces uno que hace, uno se pone hablar y el ruido lo dispersa a uno. GF.1. (Anexo 5.1)

H2: No... y yo digo que eso también de la actitud, que pues si el profesor está hablando y hay alguien que está haciendo otra cosa, es como el poco interés que tiene la clase, pues de lo que no quiere hacer como que ¡ah! me aburre, en cambio uno está en otra clase el profesor explicando y usted prestarle atención es como... o una es como el trato del profesor como la explica y todo eso o es el interés que tiene por la clase de saber porque le gusta eso. GF.1. (Anexo 5.1)

H3: Digamos que... muchas personas interpretarían que se podría manejar como una falta de respeto frente al profesor, frente al docente que esté como proponiendo la clase, entonces pienso que es el hábito, porque digamos uno estar encerrado en cuatro paredes y llegar en un espacio abierto en el que uno se distrae, disfruta, es muy difícil, es un poquito difícil, porque yo pienso pues que... los profesores deberían de entender un poco más a los estudiantes que llegan a una clase en la que se divierten, a una clase que no es muy usual en la semana, reiterando pues que es muy poco, entonces el estudiante llega, mejor dicho como dice ella, que llegan los balones, coger el balón porque digamos uno llega y no ve el momento en que digamos entremos al campo a distraernos, a seguir aprendiendo y seguir profundizando en el área. GF.1. (Anexo 5.1)

H2: ...como decía, que se acondicionaba al espacio de estar en cuatro paredes, de llegar a un espacio más amplio donde ya uno se dispersa más, es como también de uno ser de cuatro paredes recibiendo teoría, a llegar a una parte, a un espacio a llegar a recibir más teoría, entonces como que eso lleva... como que ya lleva la consecuencia creo. GF.1. (Anexo 5.1)

Así pues, los comportamientos de indisciplina de los estudiantes, se convierten en distracción para el profesorado, en pérdida de tiempo para un mejor aprendizaje de las personas del grupo de clase, en la creación de

expectativas negativas en el profesorado y perjudican los objetivos de la asignatura, entre otros aspectos del proceso. A la vez los comportamientos pasivos e indiferentes del profesorado respecto a comportamientos de los estudiantes, se convierten en actitudes negativas hacia las actividades de clase, el profesorado y la asignatura.

Parafraseando a Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso (2007) y Siedentop (2008), para poder orientar un proceso efectivo en la asignatura de Educación Física, el profesorado debe de procurar por una relación calurosa y de preocupación por sus estudiantes, construir normas claras y positivas con los estudiantes, informar a los estudiantes lo que se espera de ellos, dar refuerzos frecuentes y apropiados, hacer interacciones no verbales eficaces y positivas y facilitar la solución del conflicto entre los protagonistas de la clase y el reconocimiento de los comportamientos inapropiados, permitiendo que se reconozca por cada persona.

En otro orden de ideas, se cuestionó al estudiantado sobre el dominio que tiene el profesorado de los contenidos de la asignatura. Un 86% percibe que “siempre” o “muchas veces” el profesor tiene dominio de los contenidos de la clase; en cuanto que para un 9,7% “a veces” tiene dominio; y para el 3,2% pocas veces el profesor conoce y domina los que enseña en la clase. Un ejemplo de ello es el siguiente testimonio.

“M1: ...porque así no sepan mucho de un tema, siguen estudiando y consultando para uno, pues para darnos como buena explicación de ellos, sí, y que nos guste”. GF.3. (Anexo 5.3)

En este sentido, entre los aspectos que más le gustan al alumnado del profesorado, se encuentra el manejo y el conocimiento de los contenidos de la asignatura, es así que dijeron:

“Que sabe lo que hace y ama lo que hace”. CE.1.23.

“Que sabe bien lo que hace, domina el tema y sabe que hacer en el momento justo”. CE.1.28.

“Sabe de lo que habla y así aprendemos los contenidos correctamente”. CE.2.17.

“Que es muy activo y sabe enseñarnos muy bien el deporte que estamos practicando”. CE.2.16.

“Sabe del tema, es estudiado”. CE.2.7.

“El dominio del deporte, su respeto, lo estricto, su buen sentido del humor”. CE.3.11.

“Dominio del tema”. CE.3.29.

“Que sus conocimiento siempre son buenos”. CE.2.9.

“Sus competencias”. CE.1.13.

Sin embargo, otros estudiantes manifestaron que el profesorado en algunas ocasiones se ve falto de conocimiento y preparación de la clase.

“M2: Y que el profesor sepa, por ejemplo yo en estos momentos había fútbol, tenis de mesa y baile, el fútbol no me gusta, no se jugar tenis de mesa y puro baile, bueno, y el profesor no sabía nada, no sabe nada, no sabe nada y cada ochos días es lo mismo, entonces eso es muy abu..., eso se vuelve muy aburridor, porque uno cada ocho días haciendo lo mismo, no aguanta.

H2: Poca preparación de los docentes, a veces hacen como lo que les resulta, se les ocurrió cualquier cosa, entonces pongámosle a hacer eso”. GF.4. (Anexo 5.4)

“H1: Hace como 15 días, estábamos en tenis de mesa, y el loco y yo empezamos a jugar con la raqueta en el aire, que tin yo se la pasaba y el la recibía en el aire, entonces él nos vio y nos llevó pa’ la cancha y nos puso hacer lo mismo, porque no había que hacer en la clase...

H3: Pues yo he visto eso, porque yo practico tenis de mesa en el estadio y todo lo que he visto allá, no lo he visto aquí, entonces eso es lo que me da rabia, que, que las clases de tenis de mesa, como hagan esto, y eso que sin mayas, eso es todo cosido, cuando vamos a clase el está caminando por ahí y ni siquiera nos pone atención, entonces ese es el problema”. GF.4. (Anexo 5.4)

El profesorado en el colegio debe mostrar al estudiantado su interés de aprender constantemente, es decir, mostrar sus gustos por el estudio, la lectura, la investigación, la capacitación y actualización permanente de lo que enseña. Entre mayor cantidad y calidad en la información y formación que posea el profesorado, mejor pueden ser las orientaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y puede generar en los estudiantes creencias y actitudes positivas hacia la asignatura.

En este sentido, J.L. Hernández y López (2007) a través de su trabajo identificaron que la seguridad y la preparación que muestra el profesorado, son los rasgos más destacados por el estudiantado dentro del perfil del profesorado de Educación Física.

Sin embargo, se debe de tener presente que conocer los contenidos de enseñanza por parte del profesorado no es la verdadera esencia pedagógica a la hora de enseñar, sino que este aspecto se debe de relacionarse e integrar con el resto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se debe integrar con los objetivos, métodos, evaluación, el contexto, las características de los estudiantes, etc. (Contreras, 2012).

Además de los cuestionamientos anteriores, también se le preguntó a los estudiantes su opinión sobre cuáles son las cualidades de un buen profesor de Educación Física. Se les pidió seleccionar las cinco cualidades más importantes para ellos de un buen profesor, ya que según Nolasco (2007),



aquello que el alumnado acredite en el perfil de un buen profesor o profesora, gana importancia en la medida en que la comparación de sus creencias, con las características observadas en el profesorado, puede conducir a diferentes actitudes hacia el profesorado, influenciando la interacción pedagógica en la clase de Educación Física.

En este sentido, las cualidades más valoradas por el estudiantado de grado once fueron las siguientes:

*Cualidad más importante:*

“Respeto a los alumnos y los trata de forma correcta”.

*Segunda cualidad más importante:*

“Explica bien para qué sirven los ejercicios, cuáles son sus objetivos y cómo deben de ser hechos”.

*Tercera cualidad más importante:*

“Es justo en las pruebas y cuando nos evalúa”.

*Cuarta cualidad más importante:*

“Establece junto con los alumnos, reglas de comportamiento, lo que los alumnos y el profesor deben de respetar”.

Es importante resaltar, que la primera cualidad en importancia (respeto a los estudiantes) fue la más nombrada por el alumnado del estudio, ya que los que no la pusieron de primera, la nombran de segunda o tercera en importancia. Es decir, el respeto y la forma de dirigirse a ellos como estudiantes, es fundamental en una buena relación y en la percepción del estudiantado hacia el profesorado. En este sentido, se evidenció en los grupos focales algunos testimonios en relación a sus respuestas.

“M1: Pues yo digo que él también debería interactuar.

H2: Que interactúe con los estudiantes.

M2: Pues porque nosotros como estudiantes siempre queremos que nos estén motivando y no es solamente que nos digan hagan esto y esto... uno siempre tiene que tener un profesor que lo esté motivando”. GF.1. (Anexo 5.1)

“H1: Yo agregaría a la motivación... no queremos alguien que nos infrinja miedo, alguien que... o sea, digamos, alguien que nos diga que usted puede ser crítico, que es obvio que lo que yo quiero que me diga, que lo que yo estoy diciendo no es verdad, que quiero que usted mismo desarrolle su propia mentalidad y se da en varias clases, pero en otras no, en otras son, simplemente le cogen le meten una cárcel dentro de la cabecita y en su imaginación se vuelve en varas de metal, entonces diría que estas cualidades son tan importantes en un profesor, porque digamos que son los profesores que más que todo lo marcan a uno...”. GF.1. (Anexo 5.1)

Los testimonios anteriores, tienen relación con aspectos mencionados anteriormente en el gusto por la asignatura, donde el alumnado que no gusta de la asignatura, mencionan la falta de un profesorado que los motive para la práctica. En este sentido, un profesorado entusiasmado con su labor y que constantemente lo irradia en sus clases, que transmite su conocimiento y entusiasmo de manera corporal y verbal, es fundamental para que el alumnado mejore sus aprendizajes.

“M1: Que tenga un buen conocimiento de lo que va a enseñar...

H1: Eso, yo diría...

M1: Es que hay algunos que... que enseñan tenis de mesa, pero no saben, lo que, lo que trae el tenis de mesa, como se maneja bien...

H1: O sea, en si en palabras, la dinámica de lo que va a enseñar.

M3: Que sepa qué es lo que está haciendo.

H1: Eso.

M2: Lo que está enseñando.

H1: El profesor tiene que saber, saber lo que va a hacer, porque ya empieza todo el mundo a sabotearle la clase, el profesor desde... el primer día que, pues yo diría desde el primer día que entre a clase, tiene que estar firme, porque ya todo mundo... se la va a empezar a montar encima, ¡ah! que este profesor es muy relajado y yo lo puedo tratar como yo quiera y en sí, eso no es así”. GF.2. (Anexo 5.2)

Este comentario por parte del alumnado, corresponde a que efectivamente el profesorado debe dominar el tema o contenido, planearlo y exponerlo de manera que permita su comprensión y relación con el desarrollo de la asignatura. Se puede decir, que un profesorado preparado, conocedor de su área, puede persuadir al alumnado a indagar, a la generación de preguntas hacia la asignatura, motivar la práctica de la actividad física y el deporte y mejorar la forma de aprender de las personas.

“M1: Comprensión.

H1: Sí.

H3: Sí más que todo eso, saber tratarlo a uno, porque si un profesor no sabe tratarlo a uno, uno que va a estar haciendo ahí.

M2: Y también que se le vea como esas ganas de enseñar, pues que se note que le guste enseñar, no que llegue como obligación,...pues los profesores son el reflejo de lo que uno va a aprender por decirlo así y por ejemplo, si llega aburrido a dar clase a uno no le van a dar ganas de aprender, si llega motivado, no muchachos vamos a aprender una cosa buena, entonces hay sí me gusta. Risas...”. GF.3. (Anexo 5.3)

“H1: Liderazgo.

H1: Tienen que liderar.

H2: Motivación.

H3: Ser motivador.

H2: Integrarse, insisto con lo mismo que también se integré también, que vamos a jugar muchachos y que en ese mismo momento él haga el deporte bien.

H1: Pues yo me imagino el profesor de Educación Física tiene que saber pues.

H2: Y que sea bien especializado en lo que va hacer, y responsabilidad ante la clase.

D: Que conozca bien del tema.

M1: Sí

H2: Y responsabilidad ante la clase

H1: Que prepare la actividad.

H2: Eso que prepare clases.

H2: Que este pendiente siempre, ah que vio que tal persona está haciendo algo mal, acercársele y decirle a vea compañero en tal cosa estaba fallando, esto y esto". GF.4. (Anexo 5.4)

"M2: Imparcialidad.

H3: Primero que este entusiasmado, pues, es que a mí me parece que no, no es por nada, pero digamos que si usted le llega un payaso llorando usted no va a reírse pues, pues así en el mismo sentido pero no, no que nos vas hacer reír sino que nos va dar la moral, como la energía, como ha muchachos que vamos pa' esto y uno como que ¡ah!, pues este man si tiene... pues tiene como la moral, vamos con él, y si así, pues uno como que es que... se le pega la actitud...

H2: Que sea alternativo y equitativo.

H3: Sí.

D: ¿Equitativo en qué sentido?

H1: En nada

H2: ...que nos evalúe, porque obviamente estamos en un sistema que nos tienen que evaluar, entonces que nos evalúe de acuerdo a lo que puede cada persona como lo mencionaba; en lo alternativo, que busque estrategias para que... porque la gran mayoría le llegue como a gustar el deporte...

H3: Que planea la clase, pues... o sea, digamos, a hoy vamos hacer, vamos a la montaña y pues vamos hablar y vamos hacer una rondas pues, vamos hacer unos juegos cooperativos allí y ya nos regresamos digamos eso". GF.5. (Anexo 5.5)

También señala el alumnado, que un profesorado cercano a ellos, que se preocupe por ellos, afectivo, comprensivo, convencido, orgulloso con su labor, con su clase, es mucho mejor a la hora de participar en las actividades de la clase y generar actitudes positivas hacia la asignatura.

"M4: ...que aparte de estar como diciéndonos qué hacer, también nos acompañe durante el entrenamiento, que nos aporte ánimo, que pues, que sea creativo.

M2: No y que haga él también, nada más lo ponen hacer a uno y ellos no, sí.

M4: No, pero no por igualdad, tampoco así, sino por recrearlo a uno, ¿sí me entiende?, porque cuando ustedes también hacen lo animan a uno hacer también...

...M4: Creatividad, yo creo que con eso es suficiente, creatividad, porque si el profesor es creativo, se ingenian nuevos métodos para explicarnos, nuevas actividades". GF.6. (Anexo 5.6)

“H1: ...es genial porque él lo hacía con uno, él le mostraba a uno, entonces el bailaba y el hacía todo eso, el hacía el ejercicio con uno, muchas veces jugábamos así, que el pañuelito, que el balón y él jugaba”. GF.1. (Anexo 5.1)

“H1: Un trabajo también recíproco entre estudiante y maestro, entonces que el maestro proponga lo que le toca.

H2: Y que se integre también.

M1: Y porque es que lo ponen a uno hacer tal cosa y ya el profesor sale y se va, entonces como el profesor se fue ya uno no sigue haciendo nada...

...H3: No descuidando la clase.

H2: Tiene que tener autoridad.

H1: Lo primero es que esté presente...

M1: Eso.

H1: La presencia es importante...

H3: Demasiado.

H1: La presencia es muy importante porque entonces...

H2: Y que actúe si alguna cosa.

H1: Nos pone hacer cualquier actividad y se va hacer otra cosa...

H2: Ajá...

M1: Entonces ya uno no hace nada.

H1: Se relaja uno, uno también se relaja, no que este presenté la presencia es muy importante, pues yo creo que eso es uno de los métodos, para que pues, para mantener ahí”. GF.4. (Anexo 5.4)

“M2: Sí, que lo está haciendo bien,...por ejemplo, él no sabía bailar, él dice que él no sabía bailar y nos está dando baile, pero él se le ve también el interés por aprender y por enseñarnos a nosotros, pues mostrarnos que uno para bailar no tiene que saber, sino que solamente mostrar interés y si estar dispuesto a otras cosas, pues estar abierto a otros conocimientos”. GF.3. (Anexo 5.3)

Como se puede apreciar, para los estudiantes es fundamental un profesorado de Educación Física que se integre con ellos, lo cual los motiva a participar con más ganas en las actividades de clase; un profesorado que tenga conocimientos de lo que enseña, esto le da autoridad al profesorado y facilita la disciplina dentro de la clase dice el alumnado; un profesorado que los respete y trate bien, con vocación, liderazgo e innovador; un profesorado que prepare bien las clases y sea imparcial, equitativo y justo a la hora de evaluar sus procesos en la asignatura; un profesorado abierto, creativo y flexible con la asignatura y que este presente siempre en clase con los estudiantes. En relación a todo lo anterior un profesor dice:

“Si un profesor a vos no te motiva tenga la plena seguridad que te va a dejar, te va a caer y vos te vas a sentir mal, vas a estar triste, vas a estar incomodo haciendo el trabajo; lo haces como por cumplir, venga yo cumplo profe, pero no disfrutas de él y el trabajo, todo lo que uno haga uno debe de hacerlo disfrutando, disfrutando siempre”. EP.2. (Anexo 8.2)

Lo anterior se evidenció en la observación de clases:

“En la primera mesa llega un profesor de otra signatura y le pide a los estudiantes que lo dejen jugar, los estudiantes le entregan la raqueta y juegan a quien es capaz de ganarle y sacarlo del juego; el profesor parece jugar bien, los estudiantes se animan, se motivan entre ellos para sacarlo, todos se ríen, y hacen bromas de las jugadas que realiza en profesor”. OC.12. (Anexo 6.12)

“En una mesa el profesor de Educación Física juega contra un estudiante, algunos entonces se acercan y le dicen al profesor que cuando quiera le ganan, que vaya a la mesa de ellos para ganarle, el profesor se ríe y comienza a jugar por ratos en cada una de las mesas contra los integrantes que allí se encuentran; los estudiantes se van acercando siempre donde juega el profesor, le hacen bromas, el profesor solamente se ríe”. OC.12. (Anexo 6.12)

“Una profesora de otra asignatura entra en el aula e invita un estudiante que esta sentado a bailar con ella; entonces algunos compañeros se ríen y lo motivan a bailar, el estudiante se para de su puesto la abraza y comienza a bailar con ella, todos aplauden y los miran bailar”. OC.14. (Anexo 6.14)

Para ser educador en estos tiempos y teniendo presente los planteamientos de los estudiantes del estudio, se requiere de maestros educados, orientados, provocativos, alegres, conocedores de sí mismos, se requiere que eduque desde su interior; se necesita que primero se reflexione él como persona libre. De esta forma poder desarrollar una educación y Educación Física para la libertad, la autonomía, la comunicación, la participación, etc. Es decir, no se puede quedar en la mera acción, en el enseñar por enseñar, en la entrega de contenidos, en dictar la clase, en lo externo, en las cosas superficiales (Galeano, 2002).

La educación no mejorará mientras que no dispongamos de una mayoría del profesorado que haya sido bien formado y con una amplia cultura y la pericia de atraer el interés y la pasión por saber, por el conocimiento y por la cultura. (Gimeno, 2015, p. 20)

Galeano (2002) dice al respecto, un educador será lo contrario al maestro pasivo, oculto, encerrado en su cubículo, en su disciplina, en su monólogo tecnocrático; será potencia, energía, vida palpitante, alegría, entusiasmo, algo así como eterna juventud, eterno movimiento intelectual, despliegue de fuerzas, sediento de conocimiento: un investigador y revelador de las leyes de la vida y de su profesión.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el alumnado considera que el comportamiento, la actitud, la interacción y competencia del profesorado influye de forma importante en el aprendizaje de ellos dentro de la asignatura, en este sentido dijeron.

“H1: Sí, porque un profesor necesita explicar bien y aparte tiene que tener empatía con los estudiantes, claro que él no va a tener con todos, porque simplemente somos humanos, pero si en el momento explicar bien y de cierta

manera con su forma de ser, con su forma de explicar y en el momento dado agradecerle a los demás". GF.1. (Anexo 5.1)

"H3: Porque si un profesor está enseñándole de mala gana uno no va aprender, mientras que si un profesor a uno le dice de buenas formas uno va aprender muchas más cosas, me parece así". GF.3. (Anexo 5.3)

"H2: El educador poniendo atención.

H1: Para estar jodiendo [sic] no, él tiene que estar para que guíe, pues él no lo puede obligar a usted, pero sí tiene que ser la guía de todos, entonces el aprendizaje depende mucho de él porque entonces... digamos que por una consulta o algo tin la hacemos, la hacemos pero necesitamos...

H3: Que él nos explique.

H1: Explique el porqué de las cosas.

H3: Para aprender más de la carrera y todo eso.

H2: No como por salirse del paso...

H1: O no hablemos de cosas tan... pues tan textuales, pues tan conceptuales, más bien llevémoslo más a la práctica, entonces ¡ah! que tenemos que batear por ejemplo, que batee y muestre cómo se hace y que lo haga él". GF.4. (Anexo 5.4)

"M1: Por la demostración ¿no?

M3: En todos los sentidos

D: Cuando demuestra ¿qué?

M3: Cómo actúa, cómo habla, cómo se expresa, todo, todo". GF.6. (Anexo 5.6)

El alumnado parece valorar mejor al profesorado que sabe enseñar su asignatura, la forma de transmitir sus conocimientos, la planeación y organización de la sesión de clase, que este atento a lo qué y cómo hace el alumnado las actividades y ejercicios y les haga su respectiva valoración.

"M2: ...sí influye, porque si usted entra desmoralizado y hay un profesor como...

H2: Esta ahí, pero no sabe nada.

M2: Sí.

H2: O nada tampoco.

M2: O un profesor que no le gusta ni siquiera lo que está haciendo, entonces como que no, como que ¡ah! bueno, pero si uno ve que es alguien como que bien, con moral, que uno muchas veces ni siquiera lo hace por uno mismo, yo tengo que hacer tal actividad, pero si yo sé que la voy hacer y que mi profesor me cae bien y que la voy hacer por sentirlo bien a él, yo lo hago, pero si es un profesor que no...

H3: Por el respeto a él.

M2: ¡Aja! por respeto, porque uno sabe que es lo que tiene que hacer.

H3: Por ejemplo, un buen profesor uno le tiene que corresponder como él le enseña a uno, con buena moral también... se supone.

H1: Y no corresponder por obligación, sino que uno siempre a él corresponder.

H3: Sí, sí.

H1: Claro, no es lo mismo cuando... una persona que con la que uno existe una buena relación dice, si a uno el profesor le dice, uno dice ¡ah! a ese, no importa,

pero cuando a una persona que uno sabe que realmente tiene el empeño y con esas cosas uno siente corresponder, ¿sí me entiende?”. GF.5. (Anexo 5.5)

“M3: ...por ejemplo, a mí me gusta mucho la natación, entonces por ejemplo, a mí me cae mal el profesor, entonces pues no me va a gustar igual porque no me gusta el profesor.

M2: Pero eso también depende...

M1: No se pues, eso es algo más personal...

M1: El desarrollo de la clase, por ejemplo a mí me gusta mucho el lenguaje y nos está dando una mujer que pues uno no entiende nada, no escucha nada, no presta atención ni siquiera, porque no dan ganas, a comparación de si me la da un profesor bien...

D: ¿Qué es un profesor bien?

M1: Pues que no tenga pena de hablar, que diga las cosas como son, que, que me desmenuce las cosas.

H2: Como le digo...

D: Bien

H2: Es la dinámica, la dinámica del profesor en la clase, como el profesor que diga... que yo le comentaba antes, es eso, que me hizo a mí que me creara el gusto en ese periodo de Educación Física, el hecho de estar ahí con ese profesor, que siempre nos daba ahí como metiéndonos la moral y buscando alternativas para que a todos nos gustara, es como también ganar, no de llegar que es esto y ya, porque sí, es eso”. GF.5. (Anexo 5.5)

De igual forma, el alumnado valora otros aspectos en el profesorado, la manera como se relaciona con el alumnado, el respeto hacia todas las personas de la clase, la igualdad en el trato que les brinda en cada momento del proceso educativo, la vocación con el desarrollo su profesión, la empatía que tiene con las personas. Dice el alumnado, que cuando se logra transmitir los aspectos anteriores en la clase, el profesorado se convierte en un facilitador, en guía de los aprendizajes de todos.

De modo similar, J.L. Hernández y López (2007) concluyeron en su trabajo, que la seguridad y la preparación que muestra el profesorado, la capacidad de diálogo, la simpatía y la afectuosidad influyen de forma positiva en el alumnado; y rasgos autoritarios, de antipatía y ser distante con los estudiantes, influyen negativamente en el alumnado. Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron, que si ellos tienen o poseen una buena actitud y disposición para la clase, ellos van a aprender sea el profesorado bueno o malo para orientar la asignatura.

“H3: No va tanto en el profesor... yo digo que... llamémoslo que hasta el profesor más crema, más malo, hasta el más cuchilla como Ramón, yo pienso que uno aprende queeee... yo pienso que uno aprende digamos que para la vida, digamos que uno no aprende lo teórico, la práctica, no lo que él quiere reflejar y lo que él quiere mostrarle a un tablero lleno, un pizarrón completo y yo pienso que uno aprende así sea un poquito y yo creo que de ese poquito uno se va formando para la vida.

M1: Sí, porque uno siempre aprende de los profesores sea bueno o malo, pero aprende.

H1: Yo sí veo fundamental a los profesores...

M2: Pues sí...

H1: En la formación de uno, claro no lo dudo... porque la opinión de él es muy buena, demasiado no la había visto así.

H3: Por ahí dice una docente yo creo que todos se acuerdan que ella, dice que uno se debe dejar sacar punta.

H: Sí.

M: Sí.

H3: Entonces a eso es a lo que me refiero, que los profesores digamos que no son tan buenos... yo pienso que ahí es cuando uno verdaderamente se da cuenta de que esta hecho, cuando le toca enfrentarse a una situación que no es muy buena y que ahí es cuando va a salir a flote lo que uno es como persona y como puedo solucionar la situación que se esta presentando que no es tan buena". GF.1. (Anexo 5.1)

"H2: Eso es personal.

H1: Yo creo que eso es muy personal...

D: Sí.

H1: Pues de la disposición que usted tenga, si usted llega con pereza pues no hace nada.

D: O sea la actitud también hacia el aprendizaje es otro...". GF.4. (Anexo 5.4)

Ahora bien, al preguntarle al estudiantado qué se les viene a la cabeza cuando escuchan decir profesor de Educación Física; su concepto del profesorado de Educación Física abarca o toca algunos de los aspectos mencionados hasta aquí por ellos y los estudios sobre el tema.

"H1: ...voy a hablar primero a nivel general, sin hablar mal de un profesor, yo diría que depende del profesor, porque hay algunos profesores que son estudiantes y son compañeros de uno, pero hay otros profesores que simplemente es una persona que están al frente dándole instrucciones a uno con un título presente, entonces es dependiendo de la forma en que el profesor interactúe con el estudiante, como ve hay unos que son digamos que ¡ah! parceros, que se la llevan bien con todos, puede ser fastidioso con algunos pero es porque los quiere...

Todos: Risas...

H3: Yo pienso como el compañero, que es apoyando lo que él dice, pues que es el profe Juan, yo pienso que a mí me dicen educador de física, y a mí se me viene a la imagen él y a mí me dicen quién es él para mí, y yo digo que él en mi vida... él me ha marcado, porque no solo me he desempeñado con él en el ámbito institucional, sino fuera de la institución, y me ha enseñado muchas cosas y en la cual he aprendido y hay que agradecerle demasiado, y que no solo lo veo digamos como un profesor, sino que lo veo como un maestro para mi vida, un amigo, muchas cosas, con el que uno además de una relación digamos de estudiante a profesor, debemos de apoyarnos un poquito más allá, más personal y de que para mí es un ser profesional completamente.



H1: Yo diría que personas así son las que realmente deberían ser llamados profesor." GF.1. (Anexo 5.1)

"M2: Depende porque es que hay unos como que llegan con uff, que llegan con mero ánimo de hacer deporte y otros no...". GF.3. (Anexo 5.3)

"M4: ...sí los profesores de Educación Física son muy buenas personas, pues no son así... que tengamos que decir, nooo que pereza, esas cosas, no, eso no.

M3: Por ejemplo Juan es muy bello, él es muy bello.

M2: No son tan estrictos.

M3: Luis también". GF.6. (Anexo 5.6)

Por otro lado, hay quienes no tienen esta imagen del profesorado de Educación Física y los consideran poco exigentes, con pocos conocimientos, falta de liderazgo y los llegan a comparar con el profesorado de las otras asignaturas escolares.

"M3: Porque si él desde la primera clase el no exige el horario, entonces los demás van a empezar a llegar todos los días tarde.

H3: A hacer lo que se les de la gana...

H1: ...sí lo mismo que dijo ella, que pues, por ejemplo si un profesor le dice usted me va a llegar tarde, si usted me va a llegar tarde lo dejo afuera, entonces usted ya tiene que estar más responsable con eso, usted sabe que si usted llega tarde lo dejan afuera, en cambio hay otros que no les importa si usted llega tarde o temprano, entonces tiene que ver mucho con eso". GF.2. (Anexo 5.2)

"M: Relajado, si eso.

D: O ¿relajado dicen ustedes?

M1: Sí, se las deja ver en la cara

D: ¿Se las deja ver en la cara?

H3: Normalmente las otras materias son como más... ¿cómo se dice?, son como las importantes en cambio Educación Física uno como que ahh.

M1: No, no, eso no, uno hace cualquier cosa y gana...

H3: Un líder.

H1: Vea el profesor de sociales...

D: ¿Un líder?

H3: Sí el líder de la clase.

H3: Cuando se desempeña mucho en esa, en esa área.

H1: Aaah no tanto a mí, vea el profesor de matemáticas tin, ahh uno lo ve muy alto, y que a el profesor de Educación Física ¡a! el parcero...

H3: Ah el bien, el relajado.

H2: Claro, vea el profe Luis vea como lo coge uno de parche, no lo respetan.

H1: Vea uno a Luis lo coge, uno lo molesta si...

H2: Lo revuelcan, lo irrespetan, lo insultan, lo amenazan.

M1: Pero es que eso es otra cosa, pero como lo que yo dije ahorita, se la dejan ver en la cara, por ejemplo vea los profesores de Educación Física son muy relajados igual que el de artística.

H2: Pero es que nos falta tener respeto a nosotros.

M1: Y en cambio el profesor de matemáticas es otra cosa, el profesor de física es otra cosa, el de sociales es otra cosa, entonces sí.

D: Entonces cuáles son los...

H2: La de español es otra cosa.

D: Sí.

H1: Ellos son como más comprometidos...

H3: Tienen autoridad...

H1: Pero entonces digamos que sí, con más autoridad". GF.4. (Anexo 5.4)

"M1: Que grita mucho, y manda mucho.

D: Grita mucho y manda mucho.

H2: No yo me imagino a alguien...

M2: Relajado.

H2: Sí relajado con un pito, una gorra y un uniforme con sudadera". GF.5. (Anexo 5.5)

Como se puede ver, la imagen del profesorado en los datos encontrados, se muestra un poco dividida, los que consideran al profesorado de Educación Física un amigo, un orientador y una persona que aporta a su formación, y los que los consideran poco exigente, sin autoridad y faltos de liderazgo; resultados hallados también por Murcia y Jaramillo (2005).

Un profesorado con las primeras características, posibilitará al alumnado, a la persona a aventurarse en el mundo del conocimiento, como también a su propia vida, a la vez a formar hombres y mujeres con una dimensión ética, dispuestos a escuchar al otro en una comunicación horizontal, de iguales. Puede enseñarle al alumnado, niño o adulto, rico o pobre, hombre o mujer, que el o ella pueden aprender si se dedican a trabajar en ellos mismos. Y un profesorado con las segundas características, impide a la persona la formación de todas sus potencialidades, además de generar actitudes y creencias negativas hacia la educación, el profesorado, la escuela y la asignatura.

En pocas palabras, el analizar y comprender las creencias y percepciones que tienen los estudiantes sobre la práctica pedagógica que lleva a cabo su profesorado en las clases de Educación Física, sus interacciones con el profesorado y la competencia de los mismos, puede ser fundamental para entender mejor a los estudiantes y mejorar la práctica docente en la escuela. Según Graham (1995) los mejores maestros son aquellos que se preocupan por entender a sus estudiantes, estos tienen la habilidad de ponerse en los zapatos de los estudiantes y crear e implementar experiencias que son verdaderamente interesantes y beneficiosas para sus estudiantes.

#### **5.2.5. Percepción y creencias sobre el aprendizaje y la importancia de la asignatura de Educación Física.**

Cuando se preguntó al alumnado ¿para qué sirve lo que usted aprende en las clases de Educación Física?, las respuestas nos dan indicios de la

experiencia vivida en las clases de Educación Física. Los resultados muestran principalmente dos prioridades con porcentajes similares, el primero tiene que ver con el aprendizaje y aplicación de las habilidades motrices (34,4%) y el segundo con conocer mejor el funcionamiento del cuerpo (31,2%). Luego como tercero y cuarto, el alumnado menciona con el mismo porcentaje (12,9%) el conocimiento y aplicación de las reglas de los deportes, y el ganar gusto por las actividades físicas; solamente el 2,2% dice que no aprende nada o no le sirve para nada lo vivenciado en la clase de Educación Física.

En este sentido, el estudiantado menciona algunos de estos aprendizajes diciendo al respecto:

“M1: Pues yo de pronto sí conocía el voleibol, pero uno aprende más digamos de las reglas, de cómo se lleva a cabo el juego, el número de jugadores, las técnicas, todo eso”. GF.3. (Anexo 5.3)

H2: A estirar bien, a calentar...

H3: A calentar.

H2: Sí a calentar...

H1: Yo estuve en natación y nada aprendía a nadar... entonces me queda como eso... sí que aprendí el estilo mariposa, no mariposa no, el libre...

H3: ...yo el año pasado a jugar béisbol.

H2: A yo también béisbol suave.

H1: Yo voleibol.

M1: Yo voleibol.

H2: Eso voleibol que también es un empujón”. GF.4. (Anexo 5.4)

“H3: Haber, yo aprendí softball, natación mucho tiempo y aprendí lo más básico de voleibol... y basquetbol.

M2: Yo recuerdo muchas cosas pero ninguna la pongo en práctica, pues recuerdo teorías y como datos así al aire.

H1: Práctica, no, no sé...

H2: Yo recuerdo... a ver, yo recuerdo dos cosas, a ver la primera es las cosas que se le graban a uno porque como a mí me toca hacer el refuerzo todos los años, entonces le colocan el mismo trabajo a uno, de qué es flexibilidad, qué es abducción, entonces las definiciones se le van metiendo a uno en la cabeza”.

GF.5. (Anexo 5.5)

“M3: El calentamiento eso es lo único.

D: ¿El calentamiento?

M3: Sí”. GF.6. (Anexo 5.6)

Es importante decir, que las percepciones del alumnado en este caso, tienen mucho que ver con el modelo curricular de la Educación Física orientado en la institución, es decir, un modelo deportivista lleva a que el estudiantado considere importante las reglas y normas de los deportes, la condición física como objetivos fundamentales en la asignatura y para su formación.

Igualmente, que los aprendizajes percibidos y experimentados por ellos sean el calentamiento y la estructura del deporte.

Estos temas mencionados por el estudiantado, también emergieron con mayor regularidad, cuando se les preguntó ¿qué es lo que más les gusta de la clase de Educación Física?

“El acondicionamiento del cuerpo y la ejercitación de mi salud”. CE.1.14.

“Hacer diferentes deportes, conocer el funcionamiento de mi cuerpo”. CE.1.31.

“Me gusta que enseñan varios deportes y por medio de estos mejorar mi salud y mi condición física”. CE.1.11.

“Aprender cosas nuevas sobre un deporte y los beneficios que hace en mi cuerpo”. CE.2.10.

“Cuando se habla de anatomía del cuerpo, funcionamiento, estiramientos, físico, ejercicios”. CE.2.11.

“Saber cómo está mi condición física y saberla manejar”. CE.2.22.

“Me gusta los beneficios que trae cada actividad a nuestro cuerpo y vida”. CE.3.8.

Como se puede ver, el currículo de Educación Física en el colegio contribuye al desarrollo y práctica del ejercicio físico y el deporte, es importante resaltar, que los contenidos y actividades planteadas en el programa de la asignatura (Plan de área, 2011), es un medio para el fomento del deporte competitivo, el aprendizaje de habilidades motrices, capacidades físicas, los aspectos técnicos y tácticos del deporte, la prevención de la enfermedad y promoción de hábitos saludables. Esta Educación Física mecánica y dirigida, disminuye la creatividad, la participación, la comunicación, la autonomía y otras capacidades que hacen parte del proceso de formación de las personas (J.L. Hernández, 2004).

Si se tiene en cuenta los objetivos, los contenidos, el método y la evaluación planteados anteriormente en el trabajo, se hace explícito las conductas, comportamientos, habilidades y capacidades que se espera que los estudiantes mejoren, manifiesten, demuestren, adquiera o desarrollen; no se duda, que este planteamiento tienen un carácter instrumental, en donde los aspectos tácticos, técnicos, preventivos, higiénicos, físicos y de rendimiento son privilegiados, es decir, una Educación Física como fin en sí misma.

Este deporte hace necesario que se reflexione la orientación que tradicionalmente se le viene dando, es por esto, que se ve la necesidad que la práctica deportiva potencialice la formación de valores en las personas,

contribuyendo al aprendizaje de un sin número de valores que le permitan actuar y comportarse de forma ética y honesta con la sociedad y con él mismo.

Resultados similares a los encontrados en el estudio, son los de Jaramillo y Hurtado (2006), ellos hallaron en su estudio, como el alumnado ve la posibilidad de aprender diferentes deportes, ejercitar su cuerpo y mantenerse en forma dentro de la clase de Educación Física. También Tannehill et al. (1994), encontraron que el alumnado considera que el desarrollo de habilidades deportivas, debe ser el foco más importante de las clases de Educación Física, seguido por la mejora de la condición física.

Igualmente J.L. Hernández et al. (2007), encontraron en su estudio, que las clases de Educación Física sirven para aspectos relacionados con la salud, las habilidades motrices y conocimientos sobre la actividad física. Kawashima (2008) al preguntar sobre qué aprenden en la clase de Educación Física, encontró que deportes y actividad física fue lo más significativo y reconocido por los estudiantes.

Se les preguntó al alumnado para qué debe de servir las clases de Educación Física. El estudiantado en sus respuestas resaltan con mayor proporción dos aspectos: a) mejorar la salud (53,8%) y b) mejorar la condición física (25,8%). Solamente 7,5% de los estudiantes, opinaron ser partícipes de que la clase de Educación Física no debería ser obligatoria.

Pensar la Educación Física desde este punto de vista, es entender la salud como ausencia de enfermedad, es una salud objetiva, tradicional, al estar centrada en solamente los aspectos biológicos y conductuales del individuo, se basa en el cuidado del cuerpo, hacer deporte y actividad física, tener una buena alimentación, higiene personal, etc., conductas preventivas todas, que se adquieren por medio del moldeamiento, y al ser repetitivas y automatizadas se pueden convertir en una hábito de salud, aun así no se tenga conciencia de ella.

En este sentido, el estudiantado manifestó la importancia que tiene la asignatura de Educación Física para su formación diciendo que:

"M2: ...pa' la salud, pa' la actividad física, creo pues que eso beneficia mucho la salud...

H1: Yo creo que sí, aparte que es tomada digamos como una materia de "relleno", yo no creo así, puede ser como dirían muchos "relleno", pero no; de qué le sirve a uno tanta información si usted va estar sentado en un piso engordando lentamente o simplemente a qué viene, no sé a qué viene, toda una semana estudiando, dando teoría, para llegar el momento en un espacio mínimo donde usted puede divertirse, usted puede moverse, usted puede interactuar con varios compañeros de otros salones, yo creo que ese momento es tan importante como los demás...

H3: Yo pienso que la actividad deportiva y la actividad física, pienso que es elemental en un ser humano... por los beneficios que esta da, que esta le provee

al ser...

H3: Yo pienso que la Educación Física... pues desde mí, yo pienso que yo con el deporte me formo más para la vida; sí, no es simplemente que, que a bueno ejercito mi cuerpo, yo pienso que uno con el deporte aprende demasiado para la vida, en la personalidad, el criterio que uno tenga mediante éste". GF.1. (Anexo 5.1)

"H1: ...a mí me parece que más que todo es por la salud, porque uno ahí complementa mucho la salud, la eh..., no se el físico de uno, las eh..., si muchas cosas, por ejemplo..., eso le ayuda a uno mucho hacer actividad física y toda la cosa". GF.3. (Anexo 5.3)

"D: ... ¿ustedes consideran que la asignatura de Educación Física es importante en la formación de ustedes?

H3: Claro, Sí.

H2: Porque la Educación Física es salud, pues y eso no solo nos ayuda en el colegio, sino en la vida cotidiana también.

H1: Sí, es para siempre, eso es verdad, eso es como enseñarle a uno a tener el hábito del deporte, ¿por qué?, porque uno tiene... uno no se va a quedar haciendo deporte en el colegio toda la vida, uno tiene que estar bien, constantemente el deporte le ayuda a eso...". GF.4. (Anexo 5.4)

La salud dentro de un currículo de Educación Física, no debe de ser considerada como una serie de acciones o actividades encaminadas únicamente hacia el individuo, sino que tienen un mayor campo de acción y que son los enfoques globales, los que se deben de ofrecer para su aplicación dentro del currículo y la práctica; más aun cuando hay un proyecto institucional con una intención en la formación de un ser humano colectivo. Es así como algunos estudiantes le dan importancia a la asignatura para su formación diciendo:

"H1: La unión

D: ¿La unión?

H1: Sí.

H2: La unión entre mujeres y hombres, y compartir más pues con algunas personas que por ejemplo uno a veces no les habla y a veces nos ponen a jugar con ellos, entonces ahí si...

M1: Y ese ambiente ayuda como que haya como que más armonía y unión, sí, porque por ejemplo, digamos donde nos pusieran en rivalidades, ahí habría..., como... digamos guerras entre los grupos...

H1: Porque ayuda mucho, es que más que todo es así, como por la parte de los valores, porque eso ayuda mucho es en esa parte, el uno ser más comprensivo, en ser más correcto, porque uno muchas veces en los juegos a uno le dicen que no tiene que hacer trampa, más uno hace y toda la cosa y entonces lo enseñan a uno a ser más correcto y toda la cosa, le enseñan a uno valores". GF.3. (Anexo 5.3)

"H2: Puede interactuar con los demás.

H3: Por eso, a eso me refiero, que uno se relaciona demasiado con las demás

personas, entonces ahí, es donde juegan las emociones ¡eso!

H1: Apoyo la parte del compañero, en la parte de las emociones y muchas más, claro está, pero resalto la de las emociones; por ejemplo: usted en el deporte, a los que nos apasiona el deporte, uno siente adrenalina, uno siente diversión, uno siente el momento, hace rato nos estábamos viendo una película, y si no estoy mal, una parte decía que la felicidad es el camino. Entonces uno mientras esta en ese camino, en ese deporte, en esa raqueta, en ese balón, en ese bate, uno siente adrenalina, uno siente felicidad, entonces es como ese momento donde vos dejás todos los problemas atrás y ¡ya!, no importa nada, sólo el momento de patear la pelota, de pegarle al balón". GF.1. (Anexo 5.1)

Cabe resaltar la importancia que le da el estudiantado a la formación de valores como la unión, honestidad, la felicidad y crítica en la asignatura de Educación Física; además de considerar que es en la asignatura donde más se pueden trabajar o afianzar los valores, ya que es un espacio donde pueden tener más contacto y relaciones con los demás estudiantes. Algunos ejemplos mencionados por los propios estudiantes fueron:

"H1: Digamos en el tema de fútbol, digamos cuando yo aprendo, o cuando yo refiero a los valores que tengo; digamos en una acción que el juez es un malo, digámoslo así pues, es un malo, sin importar yo tengo que respetar las decisiones que yo sé que me afectó el equipo, me afectó como persona y lo que yo quiero tanto para el equipo y tanto para mí, entonces digamos otro ejemplo, salen los jugadores, entonces yo sé que yo me debo de solidarizar, yo sé que debo digamos marcar, yo debo marcar y cubrir el espacio de él, entonces yo digo que ahí sale la solidaridad, el respeto, la responsabilidad frente al juego, el amor que uno inculca a este y pues hay muchos valores que salen a flote y más en un terreno de juego.

H2: Yo lo veo... voy a poner dos ejemplos de dos... solo voy a poner dos, digamos deportes, en el fútbol, vos sabes que podes llevar el balón solo hasta cierta parte, pero si vos querés llevarlo solo a toda no vas a poder, pero sé que tengo compañeros, entonces yo sé que acá me quede encerrado se la paso a él y yo sigo porque el confía que tiene más compañeros para abrirse o ya le pase el balón, y en el vóley por ejemplo, cuando dice ¡hey! tócamela, entonces tres toques hacemos, el primero, el segundo y el tercero mata, entonces diría que ahí es donde uno en verdad si fomenta lo que es el trabajo en equipo...

...D: O ¿se dan más en la clase de Educación Física o es por igual?

M2: No, sino que es que por ejemplo, en la clase de Educación Física es más porque tenemos más contacto y podemos hablar más con los compañeros, pero obvio que en todas las clases se dan... porque siempre uno debe de respetar, por ejemplo...

H1: La palabra del otro.

M2: La palabra, eeh... tenemos que trabajar en grupos, ser responsables". GF.1. (Anexo 5.1)

"M1: Yo digo el respeto, por ejemplo uno sabe que el fútbol siempre lo han hecho los hombres, pero ya con el tiempo también las mujeres se han incorporado en eso, pero hay unas personas que porque ella es mujer entonces yo también le voy a caer "vaca", porque yo soy hombre, entonces yo le caigo

así, pero eso tampoco no va; por ejemplo, eso también influye porque hay personas, hay mujeres que se destacan mucho más que los hombres, por ejemplo, a una mujer le pegan y ella no dice nada, a no, no tranquilo, entonces sale del salón y le dicen: ¡aaah! marimacho, que yo no sé qué, usted ¿qué paso? venga ¿usted no es mujer?, porque qué, por eso, pero es que, qué, a uno le gusta el fútbol y pues uno no le duele nada, porque a uno le gusta eso, por lo que uno sea mujer uno también siente, pero no eso no importa; por ejemplo, si uno hay, yo tengo una compañera, que nosotros nos destacamos mucho en el fútbol, entonces nos dicen, a esta marimacho que no sé qué, pero a nosotros no nos importa eso y además a nosotros no nos duele nada cuando nos pegan, por ejemplo, yo juego con mi hermanito que es él, yo juego fútbol con él y yo con él nos damos duro, nos damos todo no importa que yo sea una mujer, pero yo, pero uno ya tiene la física y el esfuerzo para entender esas cosas.

H1: ...la Educación Física tiene que ver con el compañerismo, y también... pues yo diría que, que en la Educación Física no debería de haber machismo como lo dice ella, entonces si ella juega fútbol, entonces ella es otro hombre más, no, eso no debería de ser así, al que le gusta el deporte, cualquier deporte puede practicar...

H1: Otro valor sería la responsabilidad, por ejemplo... pues responsabilidad en el juego que usted está haciendo y otro en los implementos del deporte, ahí usted tiene que ser responsable de lo que a usted le prestan...". GF.2. (Anexo 5.2)

Se puede decir a partir de los comentarios del alumnado, que la clase de Educación Física es una herramienta clave para manejar relaciones horizontales, que faciliten el diálogo entre las personas de la clase, además de facilitar la formación de valores como la amistad, el respeto, la solidaridad, el trabajo en equipo, etc., teniendo todo esto relación con el fomento de hábitos de vida sanos. Otras opiniones fueron:

"M3: Paciencia.

H1: Respeto, tolerancia, ayuda.

M3: Pero por ejemplo si... cuando uno está jugando y hay otra persona que como que no está de acuerdo, como que se va para el otro lado, como que ni siquiera lo quiere intentar y uno como que tiene que tener mucha paciencia y tolerar muchas de las otras personas.

M2: Por ejemplo, digamos si alguien se tuerce un pie, entonces viene el otro a colaborarle, pues no lo deja morir ahí... risas". GF.3. (Anexo 5.3)

"H2: Acompañamiento, paciencia...

H1: Colaboración.

H2: Colaboración...

H2: No desesperándonos u ofuscándonos por un error del otro, o muchas veces uno mismo es...

H1: Sabe que es muy importante el trabajo en equipo y si no sabe le ayudo, le ayudo... para que aprenda, para que juegue, para que disfrute, entonces trabajo en equipo.

H2: O que ciertas personas no juegan por lo mismo, porque le da miedo a que se equivoque y lo molesten, y que digan pa' que va a jugar si no es capaz y así".



## GF.4. (Anexo 5.4)

“M2: ...también uno como los compañeros aprende como a la integración y a la cooperación.

H3: Eso

M1: Y a la laboriosidad también.

H2: Porque, cuando, cuando por ejemplo a veces, a veces cuando estábamos con otro profesor que estábamos en las clases malucas, sin embargo cuando íbamos a trabajar algunos mismo se colaboraban, a que el grupo tal... a no hagamos tal cosa si me entiende y tratábamos de colaborar y eso es como algo que se pre..., como que hace que se preste pues para unión y esas cosas.

M1: Laboriosidad... cuando uno hace las cosas bien y colabora a los que no, no sé...

H2: Y el respeto... por el ejemplo, se ve que se va a cometer una falta, que voy a cometer una falta o algo, uno dice ¡hey! parece tranquilo, vea que estamos haciendo un deporte, o estamos es jugando tal cosa, ¿sí me entiende?”. GF.5. (Anexo 5.5)

Lo dicho por el alumnado en este apartado, hace pensar que la asignatura de Educación Física es un espacio de socialización, un lugar donde se forman maneras de pensar al alumnado, maneras de sentir, actuar y donde se puede aprender a vivir con los demás. Desde esta perspectiva se puede entender la congruencia y coherencia de la asignatura con el proyecto institucional; al considerar que el deporte, la actividad física y los demás contenidos de la clase, pueden ser dispositivos que contribuyan a la consolidación de mejores relaciones entre las personas y el desarrollo de valores.

“M4: En los interclases, nos enseñan mucho que pues, que bregar a no pelear, a respetar cuando el otro tienen pues como el turno, y esas cosas y entre la clase también”. GF.6. (Anexo 5.6)

“H1: Sí, como le dije, uno interactúa con compañeros, entonces uno al interactuar con compañeros tal vez que ni conozca y lo pongan a hacer una actividad con él, uno tiene que fomentar el respeto ahí, el respeto... también la puntualidad de la clase, porque como dije, no es una clase como las demás y se debe respetar la puntualidad en la clase, entonces uno llega puntual a la clase, entonces esos valores se van fomentando, el respeto, la puntualidad, también el compañerismo, o hay actividades que uno debe de colaborar con los demás; por ejemplo, hay veces que nos salimos de la rutina, entonces deportes ya no, entonces cojámonos todos de las manos y vamos a atrapar a los que están sueltos, entonces hay tiene uno que fomentar el trabajo en equipo.

H2: Liderazgo...

H1: Eso.

H2: La responsabilidad en cierta actividad que uno esta como responsable de eso, de que tengo un equipo y soy responsable de ellos...”. GF.1. (Anexo 5.1)

Como se puede ver, valores como el respeto, el compañerismo, la tolerancia, la responsabilidad, la interacción de géneros y la colaboración, son

aprendizajes que resaltó el alumnado del colegio en su proceso de formación dentro de la institución.

Estos resultados confirman los hallazgos de Nolasco (2007), donde el alumnado de su estudio, resaltaron valores relacionados con la convivencia, como un aprendizaje en las clases de Educación Física. Cabe resaltar aquel testimonio en relación al fútbol practicado por las mujeres, ya decían Fagrell et al. (2012) que el hecho de que jugar a la pelota se haya considerado una tradición masculina, no implica necesariamente algo negativo para las niñas, para ellas jugar a la pelota puede tener un significado como aprender reglas básicas, el trabajo en equipo, la cooperación y ser físicamente activa, entre otros aspectos o valores. No obstante, unas estudiantes plantean que en algunas ocasiones no ponen en práctica esos valores, en este sentido dijeron lo siguiente:

“M3: Vea se fomentan los valores pero no se cumplen, por ejemplo como dijo usted ahorita, que las niñas se peinan y tal cosa, eso es irrespeto hacia el profe”. GF.1. (Anexo 5.1)

“M1: ...por ejemplo a usted le dicen, hee... hágame esto salte, y usted ¡no yo no quiero!, ¡vallase para la PM [sic]! ¡Yo no quiero hacer nada y usted no me va a mandar!, pues digo también la actitud de uno, por ejemplo el dice a no venga, hágame el favor colabore haga esto, que no es que usted no me manda, yo no quiero hacer esto, me va a mandar, hay mucha gente que dice eso, entonces el profesor le dice: a no... haga lo que quiera, siéntese, hay gente que es así”.GF.2. (Anexo 5.2)

Otra vez se ve la necesidad de interpretar los procesos de la Educación Física en el currículo desde enfoques comprensivos, donde la relación entre las personas de la clase sea más activa y de carácter dialógica y participativa, una Educación Física que se centre más en la persona, en categorías que la definan más allá del deporte técnico y la salud como enfermedad.

Se puede señalar en relación a la importancia que el alumnado le atribuye a la asignatura, que nadie de los encuestados señaló “ninguna importancia” y es poco el alumnado que no la considera importante (4,3%), los que dicen más o menos importante son el 5,4% de los estudiantes; la gran mayoría (90,3%) perciben la asignatura “importante o muy importante” para su formación.

Los hallazgos encontrados, nos llevan a considerar que es necesario pensar en una Educación Física desde una orientación pedagógica, que procure e intencione el desarrollo de las potencialidades humanas, es decir, una Educación Física potenciadora de capacidades humanas (vital, goce, autonomía, autoestima, creatividad, comunicación, solidaridad, crítica, autocritica, y salud) que propicie, a través de sus prácticas, nuevas oportunidades de “Ser” humano, orientadas hacia el aprendizaje de la autonomía, la reivindicación de la solidaridad, la igualdad y la equidad, a la

participación democrática, al reconocimiento y a la aceptación de la diferencia, a la expresión de la alegría, la felicidad, la creatividad y el bienestar (Arboleda & Gaviria, 2009; Gaviria, 2012).

En este sentido, se requiere de la reflexión y construcción de una Educación Física que posibilite prácticas de vida, generando en el profesorado, la responsabilidad de crear climas de aprendizaje, donde a la vez que se desarrolla el cuerpo y la cultura física, se favorezca el aprendizaje para la vida individual y colectiva. Para Giraldo (2009) y Puerta (2009), concebir una Educación Física desde aquí, es reconocer que el proceso educativo desborda la institución educativa y requiere de la implicación de la sociedad y que el profesorado es el primero en los convocados.



## **Capítulo 6. CONCLUSIONES**

Estudiar el papel del alumno, entendido, pues, como sujeto fundamental en el proceso de su educación y formación, a través del análisis de sus significados y representaciones. Podría contribuir para una mejor comprensión del proceso de aprendizaje.

Carlos Alberto Gonçalves (1998, p. 6).

En este capítulo se presentan las principales conclusiones a las cuales se llegó tras el desarrollo del trabajo de investigación; se seguirá un esquema teniendo presente cada uno de los interrogantes y objetivos específicos que me he planteado en el inicio y orientación del trabajo, teniendo en consideración la información emergida del cuestionario sobre el pensamiento del alumnado, las observaciones de clase y el análisis de los grupos focales llevados a cabo con los estudiantes. Igualmente, se ofrece algunas reflexiones o aportaciones en el ámbito educativo que han emergido de las percepciones y creencias de los estudiantes de la institución educativa El Cole y del investigador sobre aspectos o factores que hacen parte de la práctica de la asignatura de Educación Física en el colegio.

En este sentido, en primer lugar se presentan los aspectos relacionados con las creencias y percepciones de los estudiantes hacia la asignatura, su proceso didáctico, las condiciones educativas y el profesorado de la institución. En segundo lugar, las percepciones acerca de la importancia de los aprendizajes en la asignatura. Y por último, los factores que influyen en las actitudes y percepciones hacia la asignatura desde los mismos estudiantes de la institución educativa.

### **Las creencias y percepciones de los estudiantes hacia la asignatura de Educación Física, el proceso didáctico, las condiciones educativas y su profesorado.**

En relación a este apartado, se presentarán las conclusiones respecto a las percepciones del alumnado sobre el número de horas de la asignatura de Educación Física en el currículo escolar, las instalaciones y equipamientos para la orientación de las clases, algunos elementos del proceso didáctico como los objetivos, el método, los contenidos y la evaluación de la asignatura y por último sus creencias y percepciones acerca de su profesorado.

- El alumnado valora la presencia de la asignatura de Educación Física en su formación y consideran que las horas semanales se deben de aumentar o por lo menos permanecer como se presentan actualmente dentro del currículo escolar.

Si se tienen en cuenta lo anterior, es importante esta valoración de las horas semanales de la asignatura por parte del estudiantado. Como se planteó anteriormente en otro apartado a menor tiempo u horas de Educación Física, menor es el gusto por la práctica de la actividad física y la actitud positiva hacia la misma. La Educación Física para el alumnado no tienen un número de horas

significativo dentro del horario escolar; los estudiantes ven que es importante practicar la Educación Física en la institución educativa, porque ayuda a mejorar sus habilidades deportivas, la condición física y la salud; de allí la necesidad de mantener o aumentar las horas de la asignatura dentro del currículo escolar. Sin embargo, se hace necesario que la institución educativa tenga en cuenta las sugerencias del estudiantado acerca de la ubicación de la asignatura en el horario escolar, en relación con las demás asignaturas escolares. El estudiantado solicita que la asignatura de Educación Física sea en las últimas horas del horario escolar; este cambio puede contribuir a mejorar la participación y motivación hacia la práctica dentro del colegio, ya que el alumnado no les gusta ir sudados o acalorados al aula de clase en otras asignaturas.

- El alumnado valora como buenos y muy buenos los espacios y los materiales didácticos con los que cuenta la institución educativa.

Este aspecto de materiales e infraestructura debe de tener una atención dentro del colegio, ya que poseer unos materiales y espacios físicos adecuados y acordes para una buena práctica de Educación Física, pueden hacer diferencia en la calidad de las clases y las actitudes de los estudiantes hacia la asignatura. El alumnado quisiera que se aprovechara más y mejor los espacios con los que cuenta la institución para la orientación y práctica de la asignatura. Igualmente plantean la necesidad de utilizar el material didáctico nuevo con el que se dispone, el uso de estos puede ser un elemento clave en la motivación de los estudiantes, lo cual se vería reflejado en un mejor desarrollo y participación de las clases de Educación Física. Para que lo anterior se convierta en un factor favorable, se requiere del profesorado creatividad y planeación en el uso y aprovechamiento de todos los recursos y espacios con los que se cuenta para la orientación de la asignatura en el contexto escolar.

- Al estudiantado les gusta la clase de Educación Física. Les gusta la Educación Física por ser una asignatura práctica y no teórica, por la práctica de deportes, las actividades dirigidas a la condición física y ser un espacio de diversión y distracción de las otras asignaturas escolares.

Para el alumnado, la asignatura de Educación Física se encuentra relacionada alrededor del concepto de deporte y actividad física, tanto en la teoría como en la práctica. El alumnado ve en la clase la posibilidad de jugar y practicar deportes como fútbol, baloncesto, natación, voleibol y microfútbol. Además, los estudiantes ven la posibilidad de salirse de la rutina escolar de otras asignaturas, de cambiar de ambiente, de relajarse de posturas y comportamientos rígidos y del encierro de las demás clases teóricas, que son consideradas por el alumnado lo más importantes para su formación. Se puede decir que la importancia y el gusto del alumnado hacia la clase de Educación Física, radica en la posibilidad de jugar y divertirse en la clase, pero no para cosas intelectuales. Su gusto tiene relación con la práctica de

deportes, la salud y la mejora de la condición física, pero no ven en la asignatura la posibilidad de aprendizajes nuevos. Se podría decir que para el alumnado, la parte intelectual es para asignaturas más importantes para su formación, en esas que en muchas ocasiones solo se basan en la escritura para su orientación y desarrollo.

- Los objetivos de la asignatura de Educación Física están orientados al mejoramiento de la condición física, la salud y el desarrollo deportivo.

Los objetivos entendidos de esta forma, hacen parte de una racionalidad técnica y están basados en un paradigma de la actividad física centrado en la condición física, en el cual se asume que las actividades que se realicen mejoran la condición física y que la mejora de esta lleva implícita una mejora de la salud; además de asumir en la práctica una perspectiva de entrenamiento y rendimiento para la mejora de la condición física y perfeccionamiento deportivo. Se puede entender que la actividad física dentro del contexto escolar, es enfocada fundamentalmente en el aspecto preventivo de la salud, se caracteriza por una marcada finalidad de conseguir el aumento o mejora de la condición física de los escolares, hay un predominio de lo cuantitativo, de la búsqueda del rendimiento.

- Los contenidos de mayor gusto por el estudiantado son los deportes de conjunto como el fútbol y el voleibol.

Los contenidos en el programa de Educación Física, están muy centrados en los deportes. La asignatura ha privilegiado el deporte como su contenido principal, haciendo hincapié en las técnicas deportivas, el desarrollo de las habilidades motrices, las capacidades físicas y algunos hábitos saludables. En este sentido, se da prevalencia a los contenidos procedimentales, dando mayor importancia a la experimentación de los hechos y a su reproducción, los contenidos relevantes son el dominio, adquisición, ejecución de una habilidad o destreza y el desarrollo de los fundamentos deportivos, quedando en un segundo plano los contenidos actitudinales y conceptuales. El alumnado hace mención al tratamiento, monotonía y la poca oferta de algunos contenidos dentro del programa de la asignatura. La monotonía en los contenidos mata la motivación en el estudiantado, los aburre y crea actitudes negativas hacia la asignatura.

- Los estudiantes consideran que todas las actividades, juegos, ejercicios o dinámicas que se realicen en la clase deben de ser siempre juntas o mixtas entre hombres y mujeres.

Los estudiantes creen que las clases mixtas ayudan a mejorar las relaciones sociales, la convivencia y disminuye la discriminación entre la comunidad educativa; además de considerar que tanto hombre y mujeres tienen las mismas capacidades para la práctica de la Educación Física.

- Los métodos tradicionales son los más utilizados en la clase de



## Educación Física.

Se observa una tendencia general al uso de métodos expositivos y reproductivos, compuestos estos por la instrucción directa y asignación de tareas; estos se caracterizan por el protagonismo del profesorado en el desarrollo de la clase, siendo el profesorado el que determina qué se hace, dónde se hace, corrige y asigna tareas, controla la disciplina, explica y observa al alumnado y el estudiante es un agente pasivo en el desarrollo de la clase.

- La evaluación de la asignatura se centra en tres aspectos básicos. El primero tiene que ver con los resultados del aprendizaje (aspectos procedimentales y técnicos); el segundo aspecto está relacionado con la actitud del estudiante (actitud hacia las tareas y actividades de clase) y el tercero es el comportamiento del profesorado hacia el estudiantado (concepto del profesor sobre sus estudiantes).

La evaluación entonces está basada en una racionalidad técnica de la Educación Física, busca que los estudiantes ejecuten o repitan los ejercicios y técnicas propuestas por el profesorado en cada una de las clases; su interés básicamente se centra en los procedimientos y los resultados del aprendizaje del alumnado, en la actitud que demuestra el estudiantado hacia las actividades propuestas por el profesorado y las creencias y expectativas del profesorado hacia sus estudiantes.

- El alumnado considera que el profesorado no tiene diferencias en el trato, las reglas y atención con ningún estudiante o grupo de estudiantes, ya sea hombre o mujer, o sean mejores o peores en la práctica.

Los estudiantes perciben la intención del profesorado por ofrecer al estudiantado una clase con las mismas condiciones para todas las personas de la clase. La mayoría del alumnado percibe que el profesorado los trata de igual forma a todos, es decir, dispensa la misma atención, actitud y comportamiento con todo el estudiantado.

- El alumnado considera que el profesorado tiene dominio de los contenidos y es entusiasta en la orientación de los mismos en las clases de Educación Física.

Se puede decir, que despertar el interés del alumnado hacia la asignatura de Educación Física, requiere de un profesorado entusiasmado, que viva y sienta la asignatura; así se transmitirá ese entusiasmo a los estudiantes y el deseo de aprender en la asignatura.

- El alumnado pocas veces se siente elogiado o felicitado por el profesorado en la asignatura.

Este hallazgo es un punto a mejorar por parte del profesorado, ya que con un elogio o una felicitación en la clase, se puede fortalecer los lazos de amistad entre los participantes de la clase y llegar a mejorar las relaciones entre profesorado y estudiantes.

- La mayoría del estudiantado percibe que el profesorado les solicita para participar en las demostraciones de las actividades de la clase.

Este es un aspecto positivo encontrado en el estudio, que el estudiantado se sienta acogido por su profesorado para ponerlo de ejemplo en el desarrollo de las actividades durante la clase. Este es un punto que puede mejorar el interés y la motivación por la asignatura; lo contrario sería que el estudiante se sienta relegado, lejano o rechazado en su participación durante la clase.

- El alumnado siente la ayuda del profesorado cuando tienen dificultades en las tareas de las clases de Educación Física.

La ayuda del profesorado al estudiantado tiene un efecto positivo sobre la motivación y participación por aprender, además que el estudiantado se sienta aceptado por el profesorado y por la clase. La ayuda del profesorado del colegio en las clases, puede ser una buena estrategia para incentivar al estudiantado a participar en las prácticas de Educación Física.

- El alumnado percibe que el profesorado siempre es educado y respetuoso en el trato que brinda hacia ellos.

Los hallazgos llevan a pensar que en la asignatura de Educación Física, se respira unas buenas relaciones entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante. Igualmente se debe de resaltar la importancia del respeto mutuo y el buen trato entre profesor-estudiante; ya que es en el aula donde se dan los aprendizajes, lograr que el estudiante se sienta respetado, requiere de un gran esfuerzo por parte del profesor, así como de los estudiantes.

- El alumnado percibe al profesorado falto de afectividad hacia ellos.

Esta percepción del estudiantado hacia el profesorado, puede convertirse en un aspecto de cambio en los profesores de la institución. El fomentar relaciones afectuosas con el alumnado, es un factor que puede ayudar a mejorar la participación en la asignatura, las relaciones entre estudiantes y profesorado.

- El alumnado considera que el profesorado se preocupa por mantener la disciplina durante el desarrollo de la clase.

Sin embargo, el alumnado pide al profesorado abordar los comportamientos irregulares o de indisciplina con rapidez y de forma inmediata,

además de tener la habilidad de saber orientar cada caso que se presente durante la clase.

- El estudiantado cree que un buen profesor o profesora es aquel que respeta a sus estudiantes y los trata de forma correcta; explica bien para qué sirven los ejercicios, cuáles son sus objetivos y cómo deben de ser hechos; es justo en las pruebas y cuando evalúa; y establece junto con el alumnado, reglas de comportamiento, lo que todos juntos deben de respetar.

A nivel general, para el estudiantado es fundamental un profesorado de Educación Física que se integre con ellos, lo cual los motiva a participar con más ganas en las actividades de clase; un profesorado que tenga conocimientos de lo que enseña, esto le da autoridad al profesorado y facilita la disciplina dentro de la clase dicen ellos; un profesorado que los respete y trate bien, con vocación, liderazgo e innovador; un profesorado que prepare bien las clases y sea imparcial, equitativo y justo a la hora de evaluar sus procesos en la asignatura.

- La imagen del profesorado se mueve entre los que consideran al profesorado de Educación Física un amigo, un orientador y una persona que aporta a su formación, y los que los consideran poco exigente, sin autoridad y faltos de liderazgo.

De esta forma, el alumnado percibe a un profesorado que les permite experimentar en el conocimiento, los escucha y tienen una relación horizontal estudiante-profesorado. Y otro grupo considera al profesorado sin credibilidad, conocimientos y reconocimiento institucional.

### **Los aprendizajes en la asignatura de Educación Física y la importancia que le otorgan los estudiantes para su proceso de formación.**

En esta parte se presentan las conclusiones acerca de las creencias y percepciones que tiene el alumnado sobre la importancia que tienen los aprendizajes de la Educación Física en su formación y para qué debe de servir la asignatura en el currículo escolar.

- El alumnado considera que los principales aprendizajes de la asignatura son la aplicación de las habilidades motrices; conocer el funcionamiento del cuerpo; y el conocimiento y aplicación de las reglas de los deportes.

Las percepciones del estudiantado en este caso, tienen mucho que ver con el programa de Educación Física orientado en la institución, es decir, un modelo deportivista lleva a que el profesorado y los estudiantes consideren importante las reglas y normas de los deportes, la condición física como objetivos fundamentales en la asignatura y para su formación.

- Todo el alumnado considera la asignatura de Educación Física importante para su formación.
- La mayoría del estudiantado cree que la asignatura de Educación Física debe de servir para mejorar la salud, mejorar la condición física y aprender valores.

Las creencias del alumnado se orientan más por una Educación Física para la mejora de salud, centrada básicamente en la condición física, el cuidado del cuerpo, hacer deporte y actividad física, tener unos buenos hábitos de alimentación e higiene personal. Y cuando mencionan los valores hacen hincapié en la disciplina, la unión, compañerismo, tolerancia, responsabilidad y colaboración.

La clase de Educación Física se considera o se ha constituido para el estudiantado un mecanismo de motivación o interés para crear estilos de vida saludable en el estudiantado, pudiendo ser que se desarrolle actitudes para la vida adulta, ya que es el único momento en que independiente de su capacidad atlética, tienen la oportunidad de participar en actividades físicas o deportivas.

### **Factores determinantes que influyen en las creencias y actitudes de los estudiantes hacia la asignatura de Educación Física.**

Se reconocen e identifican algunos factores que son determinantes en la potenciación de esas creencias y actitudes que poseen los estudiantes del colegio hacia la asignatura de Educación Física.

En este sentido, los factores determinantes de las creencias y actitudes de los estudiantes hacia la asignatura son:

a) Las interacciones en la clase. Las interacciones que se dan en la clase, se convierten en una posibilidad de que la escuela y la asignatura de Educación Física, resulte para el alumnado una experiencia positiva, eso va a depender de las relaciones que logren construir el alumnado y el profesorado en el contexto educativo. Si el alumnado percibe unas buenas interacciones en la clase, será más probable que decida participar con intensidad, motivación y continuidad tanto en la escuela como fuera de ella.

b) El comportamiento del profesorado. Si el alumnado siente en el profesorado comportamientos de comprensión, buen trato, simpatía, integración, respeto, ayuda, conocimiento de la asignatura y liderazgo, puede influir en las emociones, creencias y actitudes del alumnado hacia la Educación Física, a demás de transformar a las personas haciéndolos más saludables e integrándolos a la comunidad.

c) La poca diversidad del currículo. Como lo ha podido dejar claro el alumnado en el estudio; la monotonía y la falta de diversidad en los contenidos de la asignatura les mata la motivación, los aburre y crea actitudes negativas hacia la asignatura.

d) La ubicación de la asignatura en el horario escolar. La ubicación de la asignatura de Educación Física dentro de la programación escolar, puede

contribuir a mejorar la participación de los estudiantes en las clases de Educación Física y su motivación hacia la práctica de la misma en la institución, ya que ellos no gustan de ir sudados o acalorados al aula de clase en otras asignaturas.

e) Los espacios físicos y los materiales didácticos. La infraestructura física y el material didáctico pueden limitar el grado de consecución de los objetivos de la asignatura. Como lo dice el alumnado, la falta de buenos y mejores recursos y un mejor uso de los espacios con los que cuenta la institución, es necesario para su motivación y participación en la asignatura. Es un factor fundamental en la crean de actitudes negativas hacia la clase.

f) Los criterios de evaluación. Un segundo factor que no gusta al alumnado, es el relacionado con la forma o los criterios de calificación en la asignatura por parte del profesorado. Desde una visión proactiva, el tener presente las manifestaciones o expresiones del estudiantado acerca de la evaluación, puede generar transformaciones favorables para los procesos educativos y hasta superar el concepto tradicional de “calificar”.

El pensamiento del alumnado acerca del proceso de la asignatura y en especial de estos aspectos mencionados en el estudio, son factores que afectan la actitud del alumnado en y hacia la Educación Física. El tener acceso y la respuesta a la voz del alumnado es importante para el profesorado de Educación Física, así podrá desarrollar y elaborar programas de Educación Física significativos y con un propósito para los propios estudiantes.



## **Capítulo 7. APORTACIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN**

7.1. Aportaciones en el ámbito educativo.  
7.2. Perspectivas de investigación.

Nunca podemos saber cuáles son las soluciones específicas deseables, posibles o eficaces para muchas situaciones disímiles en que se ven los docentes. La enseñanza no se puede estandarizar. Será con experimentos informados, orientaciones promisorias, y poniendo a prueba y refinando nuevas disposiciones y prácticas, como progresamos más. Por lo tanto la acción es imprescindible para ensayar las nuevas propuestas.

Michell Fullan & Andy Hargreaves (2006, p. 110).

Como aporte de este trabajo quiero incluir algunas consideraciones de tipo didáctico, ya que este estudio puede servir de apoyo o resaltar algunos aspectos importantes que no se están teniendo presente, o quizás no se llevan de manera adecuada en la formación de los estudiantes de la institución educativa, con respecto a la importancia de una formación del ser humano que pretenda potenciar las capacidades humanas de la persona, como lo menciona su proyecto educativo institucional y su plan de área en Educación Física. Cabe resaltar que algunas de las aportaciones han sido mencionadas o propuestas por los propios estudiantes del estudio. También se presentan algunas temáticas o líneas de investigación de posibles estudios futuros sobre el pensamiento del estudiante y la Educación Física escolar en la institución educativa donde se desarrollo el estudio y que pueden ser también de interés en el contexto local, regional y nacional.

### **7.1. Aportaciones en el ámbito educativo**

Es claro la búsqueda de disfrute y diversión por parte de los estudiantes durante las clases de Educación Física, aspecto que se debe de utilizar para que el estudiantado, además de aprender los aspectos técnicos del deporte y preventivos de la salud; comprenda que la Educación Física va más allá del movimiento mecánico, más allá de las manifestaciones motrices observables de la persona; que la idea fundamental es la educación del ser humano por medio de la motricidad, es la vivencia del cuerpo. Esto comprende una asignatura de percepciones, emociones, sentimientos, conocimientos y construcciones, con el fin de lograr el perfeccionamiento del ser humano.

De esta forma, el estudio nos lleva a reflexionar acerca de uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la Educación Física, es el que tiene que ver con la enseñanza no solo de los componentes motrices, sino al de aquellos elementos referidos a una Educación Física integral, más humana, para la formación de ciudadanos, es decir, los valores de la Educación Física; además de una Educación Física que aporte más conocimiento y aprendizaje a las personas. El hecho que la Educación Física no sea solo movimiento mecánico, solo competencia, sino una Educación Física que tome a la persona



en todas sus dimensiones (motriz, cognitiva, afectiva-social); hace que reflexione la orientación que tradicionalmente se le ha dado; es trascender del cuerpo mecánico a la comprensión del ser humano, un cuerpo que implica el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer; como aspectos que contribuyen al continuo proceso de mejoramiento y emancipación de las personas.

La investigación nos lleva pensar y a considerar, que es necesario pensar en una Educación Física desde una orientación pedagógica y educativa, que procure e intente el desarrollo de las capacidades humanas por medio de su práctica, que genere nuevas oportunidades de “ser” humano, orientadas hacia el goce, la autonomía, la solidaridad, la creatividad, la crítica, la autocritica, la participación, la comunicación, la aceptación a la diferencia, la felicidad entre otras capacidades. Aportando así al tipo de hombre que desde el currículo y la Ley se quiere forjar.

En este sentido y teniendo presente los testimonios del alumnado, es necesario e importante que el profesorado de Educación Física transmita a sus estudiantes los conocimientos que lo ayuden a comprender el porqué y para qué de lo que realizan en la asignatura, llevándolo hacia un cambio de sus creencias, percepciones y actitudes hacia la Educación Física. El profesorado debe de propender por la reflexión sobre las características, valores y finalidades de lo que sucede y se desarrolla en las clases de Educación Física en la escuela.

Es fundamental para una mejor participación y motivación de los estudiantes en la asignatura, que el profesorado sugiera a la institución la ubicación de la asignatura al final del horario escolar, es decir, que las clases se lleven a cabo en las últimas horas del día. Este aspecto fue señalado por el estudiantado como un factor negativo a la hora de la práctica de Educación Física. Al mismo tiempo, aprovechar mejor los recursos y espacios con los que cuenta la institución por parte del profesorado.

La actividad física dentro de la clase de Educación Física en la institución, debe ser considerada desde un enfoque transdisciplinar, que trate sus objetivos básicos el tratamiento de la salud desde una visión amplia y compleja del ser humano, en la cual se presentan interacciones biológicas, psicológicas y sociales en sus procesos de desarrollo.

Integrar la salud y la actividad física como contenido de la Educación Física, propone considerar aspectos como la socialización del estudiantado por medio de actividades motrices, en las que se fomente la práctica de la actividad física, la mejora de la condición física, la higiene corporal, la seguridad de los espacios donde se realiza, la promoción de hábitos saludables, el respeto a la diferencia y la participación en condiciones de igualdad y equidad para todas las personas, sin distinción de género, raza y cultura, además de propiciar espacios para el conocimiento propio y el de las otras personas y educar desde una perspectiva crítica que oriente reflexiones con relación al cambio y la

necesidad de construir una sociedad que propenda por lograr mejores modos, condiciones y estilos de vida para su población.

El proceso de enseñanza de la Educación Física en la institución debe de posibilitar el aprendizaje de diferentes conocimientos sobre la Educación Física, debe de tener presente la interacción entre el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es fundamental integrar contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, buscando un equilibrio en el proceso. Ese sería un reto para la asignatura dentro de la institución.

La interacción entre hombres y mujeres como propuesta metodológica en la asignatura de Educación Física, se convierte en un aspecto fundamental para la transformación de algunos estereotipos acerca de la práctica de la Educación Física, la actividad física y el deporte de las mujeres; de allí que el profesorado intencione y comprenda la importancia de este aspecto para motivar e incentivar la práctica entre chicos y chicas en las mismas actividades corporales, convirtiendo el espacio de la asignatura en un espacios de convivencia, trabajo en equipo, tolerancia, solidaridad y construcción social en la escuela. En suma, el profesorado del colegio debe de reflexionar acerca de su labor en el desarrollo de conocimientos, valores y actitudes que ayuden a disminuir la discriminación de género en sus prácticas. Identificar y conocer aquellos aspectos que son propensos a generar o desencadenar actitudes y percepciones de discriminación y poca participación de las mujeres en la clase de Educación Física, ayudará a pensar posibles soluciones, propuestas y proyectos para la institución.

Fundamentado en los testimonios de los estudiantes y las observaciones de clase, se hace necesario orientar las clases de Educación Física utilizando métodos globales y estilos de enseñanza donde los estudiantes puedan tener mayor iniciativa y participación. En este sentido, es recomendable el empleo de métodos en los cuales los estudiantes asuman un papel activo, se estimule su desarrollo cognitivo, la iniciativa, la creatividad, la interacción, la autonomía, la crítica y la participación en el proceso de formación dentro del colegio de los estudiantes; para llevar a cabo un proceso donde el protagonista sea el estudiante.

Se hace necesario que la evaluación de la asignatura se comprenda como un proceso que va más allá de la medicación y repetición, proponiendo una evaluación formativa que permita al alumnado y profesorado hacer una valoración permanente de los procesos y resultados de la enseñanza y aprendizaje, a fin de detectar fortalezas, vacíos y debilidades en cuanto a conocimientos, procedimientos y actitudes, que puedan afianzarse y/o superarse respectivamente. Uno de los retos más grandes que tiene el profesorado, es poder usar la evaluación de forma efectiva, ya que muchas veces las buenas prácticas de evaluación están en conflicto con las realidades que ellos viven en el aula de clase, las cuales los condicionan a la hora de llevar a cabo su idea de evaluación, por ejemplo, el número de estudiantes por

grupo de clase, la intensidad horaria, los recursos disponibles, las interacciones con los estudiantes, las ausencias de los estudiantes, los problemas de disciplina, las creencias, motivaciones y actitudes de los estudiantes y las percepciones que se tiene de la evaluación en la asignatura de Educación Física.

Es importante que el profesorado establezca unas buenas interacciones con el alumnado, hablar con sus estudiantes, escuchar sus intereses y necesidades, mostrar respeto por ellos, hacerlos partícipes de las decisiones de la clase, etc. Esto puede hacer de la vida de profesores y estudiantes en el colegio mucho más agradable para el aprendizaje.

Se debe de tener presente que la escuela no es la única que influye en el comportamiento, creencias y actitudes del estudiantado, sino que hay una gran influencia de la familia, los amigos, los medio de comunicación y la sociedad en general en el desarrollo de ellas. Sin embargo, la Educación Física puede ser un elemento clave para enfrentar ese reto de formar y potenciar las capacidades de las personas que asisten a la escuela. En este sentido, concebir la Educación Física desde los puntos mencionados anteriormente, es reconocer que el proceso educativo desborda la institución educativa y requiere de la implicación de la sociedad y que los profesores somos los primeros convocados.

Quizá sea necesario que los profesores tengan más espacios de interacción entre ellos con el objetivo de discutir el hacer y los logros en ese objetivo social de la formación integral del ser humano, y hasta dónde el deporte brindado en el programa de Educación Física lo logra y dónde deben trascender en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se podría decir, que el profesorado necesita reciclarse, documentarse y mejorar en el uso y aplicación de los medios y estrategias que utiliza para orientar la asignatura, de manera que se encuentren actualizados para hacer frente a las dificultades y necesidades que se presentan en la cotidianidad escolar. Es decir, profesores que reflexionen y analicen su propia práctica de enseñanza, con el objeto de mejorarla y afianzar su propio desarrollo profesional y personal.

Considerando lo anterior y teniendo presente que la Ley 934 (Congreso de la Republica, 2004), plantea que todas las instituciones educativas del país deben de tener o presentar en su proyecto educativo, además de su plan de área de Educación Física, los proyectos o programas complementarios del área. El profesorado debe de construir y organizar de manera general los elementos conceptuales que les permitan pensar, hacer y enseñar la asignatura de Educación Física, teniendo presente el contexto, la disciplina y la comunidad educativa. Es decir, un programa o proyecto estructurado que contenga y responda a unas orientaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas que orienten al profesorado en general en la planeación, desarrollo y evaluación de la asignatura dentro de la institución educativa, además de incluir la formación permanente para el profesorado.

Es importante resaltar al profesorado y la institución por su mentalidad abierta, su disposición e interés por mejorar su práctica y proceso de formación, una institución con puertas abiertas a la investigación, a la reflexión y autoevaluación de su proceso educativo, ya que facilitado todos los recursos para llevar a acabo el desarrollo de este estudio.

Es importante tener presente que la investigación cualitativa y la perspectiva del estudio de caso, se constituyen en una herramienta fundamental que posibilita en las comunidades educativas (coordinadores, profesores, estudiantes, familias) emprender acciones de cambio y tomar decisiones en torno a las prácticas de Educación Física, de actividad física y deportiva que se desarrollan en la institución. De esta forma es necesario seguir realizando otros estudios en el área dentro de las instituciones educativas.

Reconozco que este tipo de trabajos con estudiantes no es fácil, sin embargo estos proyectos pueden ayudar a reconocer al profesorado y administraciones, que pueden aprender muchas cosas relevantes y significativas de sus propios estudiantes, para posiblemente prevenir y mejorar en los diferentes procesos que se llevan dentro de la institución educativa.

Para finalizar y parafraseando a Torres (2015), un currículo de Educación Física organizado y que integre todo el proceso de formación, conlleva una visión optimista sobre el alumnado; asume y visibiliza que son seres inteligentes, curiosos, interesados y apasionados por aprender todo lo que merece la pena. Además de apostar por proyectos contruidos sobre la base de la interdisciplinariedad del conocimiento, con la finalidad y capacidad de generar sueños en los estudiantes y comunidad educativa en general.

## **7.2. Perspectivas de investigación**

Este trabajo por medio del cual he querido tener una visión y comprensión de las creencias y percepciones del alumnado sobre la asignatura de Educación Física, es el punto de partida para otros proyectos que puedan incluir otras dimensiones o perspectivas futuras que pueden ser investigadas a mediano y largo plazo. En este sentido se proponen algunos posibles estudios a futuro.

Realizar estudios más amplios donde se incluya un mayor número de estudiantes e instituciones educativas, con la intención de obtener generalizaciones más amplias dentro un contexto específico. Ya que ese tipo de investigaciones pueden aportar a la mejora de la calidad de las clases de Educación Física.

Estudiar las interacciones en la clase de Educación Física desde percepción del alumnado, esto sería fundamental si queremos mejorar las relaciones entre profesorado – estudiantes y estudiantes – estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La información recolectada y la conclusiones a las que se llegó en el estudio, abren la posibilidad de mayores y mejores investigaciones cualitativas donde el objeto sea la implementación de proyectos de formación del profesorado en relación a la evaluación, métodos, relaciones en clase, entre otros factores del proceso de enseñanza.

Realizar un estudio desde un paradigma más ecológico donde se tenga presente las percepciones y creencias de toda la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivas, padres de familia) sobre la Educación Física escolar y como ellas influye en las actitudes y creencias de los estudiantes.

Estudiar el pensamiento y creencias del profesorado acerca del enfoque de enseñanza con el cual orienta cotidianamente sus clases y cómo y de qué forma influye este en el alumnado.

Realizar un estudio que trate acerca del placer o el gusto del profesorado por enseñar la Educación Física, ya que ello puede influir de forma positiva o negativa en el aprendizaje del estudiantado como en la salud de los docentes.

Estudiar las actitudes del alumnado haciendo una triangulación de espacios, es decir, observar al estudiantado en las clases de educación física y en las demás asignaturas escolares; con el objetivo de comparar o verificar si sus comportamientos son los mismos en ambas asignaturas. Lo anterior permitiría hacer mejores interrogantes al alumnado acerca de la importancia de la asignatura de Educación Física.



## **BIBLIOGRAFÍA**

- Acuña, A. (1994). *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*. Granada: Universidad de Granada.
- Adams, J. (2009). High School Physical Education Students' Heart Rates during different activities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 80(9), 8-10. doi: 10.1080/07303084.2009.10598387
- Agrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus Escenarios*, 6, 1-32.
- Alcaldía de Medellín (2005). *Encuesta de calidad de vida 2005*. Medellín: Alcaldía de Medellín. Recuperado de <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin>
- Alcaldía de Medellín (2007). *Plan de desarrollo participativo del corregimiento de San Antonio de Prado 2007-2017*. Medellín: Fundación Ecológica y Cultural Penca de Sábila y Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín (2012). *Encuesta de calidad de vida 2012*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín (julio, agosto, septiembre, 2013). *Documento de rendición de cuentas para la ciudadanía corregimiento 80 San Antonio de Prado*. Medellín. Recuperado de <http://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Nuestro%20Gobierno/Secciones/Plantillas%20Genéricas/Documentos/2013/Cuentas%20Claras%20Comuna/1%20octubre/comuna%2080%20baja.pdf>
- Alcántara, J. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: Ceac.
- Alonso, R. (2010). El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria. En S. Gimeno (Cord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 375-397). Madrid: Morata.
- Alsina, J., & Zabala, A. (1993). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Álvarez, A., Rivera, L., Lara, J., & Álvarez, G. (2008). *Contribución de la materia de Educación Física en la adquisición de competencias básicas en la etapa secundaria obligatoria*. En *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-127-487-001-001.html>



- Álvarez, C., & González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta & F. Imbernón (Coord.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI* (pp. 139-158). Barcelona: Graó.
- Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planejar: Análise das Decisões Pré-Interativas de Planeamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Trabajo de grado, Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Anderson, L., Evertson, C., & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade Reading groups. *The elementary School Journal*, 79(4), 193-223. doi: 10.1086/461151
- Anguera, M. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- Anguera, M. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-50.
- Anguera, M. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Annarino, A., Cowell, C., & Hazelton, H. (1986). *Curriculum theory and design in physical education*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Antón, J., & De la Cruz. (1989). *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Málaga: Unisport.
- Arboleda, V., & Gaviria, D. (2009). La práctica deportiva escenario para la convivencia y la salud. En B. Chaverra, *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp.63-76). Medellín: Funámbulos.
- Ardoy, D., Fernández-Rodríguez, J., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J., & Ortega, F. (2014). A Physical Education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1), e52-e61. doi: 10.1111/sms.12093
- Arnold, P. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura/Morata.

- Arnold, R., Barbany, J., Bieniarz, I., Carranza, M., Fuster, J., Hernández, J.... Rouba, P. (1985). *La Educación Física en las enseñanzas medias teoría y práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Arribas, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de actividad física en le medio natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 32, 107-140.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Avella, R., Maldonado, C., & Ramos, S. (2015). *Entrenamiento deportivo con niños*. Armenia: Kinesis.
- Avery, M., & Lumpkin, A. (1987). Students' perceptions of physical education objectives. *Journal of Teaching Physical Education*, 7, 5-11.
- Azzarito, L. (2009). The Panopticon of physical education: Pretty, active and ideally white. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14, 19-39. doi: 10.1080/17408980701712106
- Azofra, M. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: CIS
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. Recuperado de: <http://www.richardbailey.net/BaileyPEbenefits.pdf>
- Barbero, J. (2007). Capital (es) corporal (es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la Educación Física escolar. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 21-38.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: Sage.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. de Camilloni, A. Cols, L. Basabe & S. Feeney (eds.), *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Basch, C. (1987). Focus group interview: an underutilized research technique for improving theory and practice in health education. *Health Education & Behavior*, 14(4), 411-448. doi: 10.1177/109019818701400404

- Basit, T. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research*, 45(2), 143-154. doi: 10.1080/0013188032000133548
- Basit, T. (2010). *Conducting research in educational contexts*. Londres: Continuum.
- Batalloso, J. (2000). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de avaluar educativamente. En M. Ballester et al. (Eds.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 45-54). Barcelona: Graó.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Begov, F., & Kurz, D. (1974). La pedagogía deportiva en Europa Occidental. En O. Gruppe, D. Kurz & J. M. Teijel (Eds.), *El deporte a la luz de la ciencia* (pp. 139-149). Madrid: INEF.
- Benavides, O., Mora, A., Ochoa, A., Rangel, M., & Henao, J. (1996). *Currículo y aprendizaje: Manual para la elaboración de elementos del currículo*. Bogotá: Santillana.
- Berg, P., & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22, 31-46. doi:10.1080/09540250902748184.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de investigación*. (2ª ed.). México: Prentice Hall.
- Biddle, B., & Anderson, D. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 93-148). Barcelona: Paidós.
- Bigelow, W. (1990). Inside the classroom: social vision and critical pedagogy. *Teachers College Record*, 3(91), 437-448.
- Bixio, C. (2001). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Blair, J., & Brick, P. (2010). Methods for the analysis of cognitive interviews. En *Proceedings of the Section on Survey Research Methods, American Statistical Association* (pp. 3739-3748). Washington: American Statistical Association.

- Blández, J. (2001). Lo que el alumnado de educación secundaria piensa de las clases de Educación Física y no se atreve a decirle a su profesor/a. *Apunts*, 66, 20-30.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6, 97-113. doi: 10.1177/1468794106058877
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo: del juego al deporte, de los 6 a los 10 años*. Barcelona: Martínez Roca.
- Blázquez, D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2003). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2010). La gestión de la clase de Educación Física. En *V Congreso Internacional de Educación Física*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: [http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/interior\\_01.php?id=13&idioma=es](http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/interior_01.php?id=13&idioma=es)
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 3, 123-140.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. (2ª ed.) Bogotá: Norma.
- Borras, P., Vidal, J., Ponseti, X., Cantallops, J., & Palou, P. (2011). Predictors of quality of life in children. *The Journal of Human Sport & Exercise*, 6(4), 649-656. doi:10.4100/jhse.2011.64.08
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Brandão, D. (2002). *Expectativas e importância atribuída à disciplina de educação física estudo comparativo por género nos alunos do 12º ano de escolaridade nas escolas secundárias do concelho de v.n. De gaia*. Trabajo de grado, Universidade do Porto, Porto.
- Brohm, J. (ed.) (1993). *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2ª ed.). Mahwah: LEA.

- Brown, P. (2008). A Review of the Literature on Case Study Research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción* (3ª ed.). Madrid: Alianza.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 7, 97-113. doi: 10.1177/1468794106058877
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J., & Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cáceres, M., & García, R. (sf). Fuentes de rigor en la investigación cualitativa. Recuperado de: <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/revistas/index/assoc/HASH0197/ef6fd6bc.dir/doc.pdf>
- Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71.
- Cagigal, J. (1981). *¡Oh deporte!: (anatomía de un gigante)*. Valladolid: Miñón.
- Calder, B. (1977). Focus groups and the nature of qualitative marketing research. *Journal of Marketing Research*, 14(3), 353-364.
- Camerino, O. (2002). *Deporte recreativo*. Barcelona: Inde.
- Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Canales, M., & Peinado, A. (1999). Grupos de discusión. En J. Delgado & J. Gutiérrez (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Cañada, D., & Cañada, M. (2013, febrero). Actividad física y salud. *Aula de innovación educativa*, 219, 77-81. Recuperado de: <http://aula.grao.com/revistas/aula/219-uso-didactico-de-las-nuevas-tecnologias/actividad-fisica-y-salud>
- Carey, M. (2003). El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales. En J. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 268-283). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Carlson, T. (1995). We hate gym: student's alienation from physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 44(14), 467-477.

- Carlson, T., & Hastie, P. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching Physical Education*, 16, 176-195.
- Carr, D. (1978). Practical pursuits and the curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 12(1), 69-80.
- Carr, D. (1981). Knowledge in practice. *American Philosophic Quarterly*, 18(1), 53-61.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carranza, M., Valles, T., Alvano, D., de la Torre, E., González, C., Echeita, R., & Hernández, J. (Coord.). (2009). *Plan integral para la actividad física y el deporte en edad escolar*. Recuperado de: <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/escolar.pdf>
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas : uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 7-32.
- Carreiro da Costa, F. (1998). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: Uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. En *VI Congreso Galego de Educación Física, Universidade A Coruña*. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9751/simple-search?query=carreiro>
- Carreiro da Costa, F. (2003). El pensamiento del profesorado y el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física. El pensamiento del Profesorado. En *XXI Congreso Nacional de Educación Física* (sp). Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Carreiro da Costa, F. (2004). El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 23(2), 41-60.
- Carreiro da Costa, F. (2008). Issues in Research on Teaching in Physical Education. En: J. Seghers & H. Vangrunderbeek (Eds.), *Physical Education Research. What is the Evidence?* (pp. 11-25). Leuven: Acco Leuven/ Voorburg.
- Carreiro da Costa, F. (2009). La gestión del currículo a través de competencias: un enfoque desde el contexto portugués. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 29, 8-27.
- Carreiro da Costa, F. (2010). Educação física: disciplina dispensável versus disciplina imprescindível como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e*

*Pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.

- Carreiro da Costa, F., Pestana, C., Carvalho, L., & Dinis, J. (1994). Expectativas de Exercício Profissional em estudantes de Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 9, 5-1.
- Carreiro da Costa, F., & Piéron, M. (1990). Teaching learning variables related to student success in a experimental teaching unit. En R. Telama, Laasko, L., Piéron, M., Ruoppila, I. & V. Vihko (Eds.), *Physical education and life-long physical activity*. (pp. 304-316). Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.
- Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126.
- Castañer, M., & Camerino, O. (1996). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.
- Castejón, F.J. (1994). La enseñanza del deporte en la educación obligatoria: enfoque metodológico. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 137-152.
- Castejón, F.J. (2010). Deporte como concepto y aplicación. En F. Castejón (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 11-34). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F.J., & Giménez, F.J. (2015). Teachers' perceptions of physical education content and influences on gender differences. *Motriz. Journal of Physical Education*, 21(4), 375-385. doi: 10.5016/motriz.v21i4.10073
- Castejón, F.J., Giménez, F.J., Jiménez, F., & López, V. (Eds.). (2013). *Investigaciones en formación deportiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F.J., & López, V. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7, 42-55.
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Castillo, E., & Rebollo, J. (2010). Expresión y comunicación corporal en Educación Física. *Wanceulen: Educación Física digital*, 5, Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3317/b15549859.pdf>
- Ceballos, O., Álvarez, J., Torres, A., & Zaragoza, J. (2009). *Actividad física y calidad de vida en jóvenes, adultos y tercera edad*. México: Trillas.

- Cecchini, J. (2008). Participación en el deporte de alto nivel, razonamiento moral y fair play. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7(28), 17-26.
- Chatoupis, C., & Vagenas, G. (2011). An analysis of published process-product research on physical education teaching methods. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 23(1), 271-289.
- Cheng, K. (mayo, 2007). The study of students' learning satisfaction with physical education in Chung Cheng Junior High School of Hsinchu County. En Hogan, D. & Gopinathan, S. (Presidencia), *Redesigning pedagogy, culture, knowledge and understanding*. Singapur. Recuperado de <http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/OTH264.pdf>
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 442-539). Barcelona: Paidós.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ª ed.). New York: Routledge.
- Congreso de la Republica (2004). Ley 934. Por la cual se oficializa la Política de Desarrollo Nacional de la Educación Física y se dictan otras disposiciones. Congreso de la Republica de Colombia: Bogotá.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de psicología*, 33, 59-70.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1995). Elementos para el análisis de la práctica educativa. En C. Genovard, J. Beltrán & F. Rivas (Eds.), *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas* (pp. 89-102). Madrid: Síntesis.
- Coll, C. (2004). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (Vol. II, pp. 157-186). Madrid: Alianza
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Ed.), *desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.



- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Coll, C., & Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
- Coll, C., & Solé, I. (2004). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Comellas, M., & Mercader, I. (1992). Finalidades educativas del deporte en la educación secundaria. *Apunts*, 29, 32-43.
- Congreso de la Republica de Colombia. (1994). Ley 115 de Educación. Bogotá: Unión.
- Congreso de la Republica de Colombia. (1995). Ley 181 del Deporte. En Diario Oficial No 41.679. Bogotá.
- Conrad, F., Blair, J., & Tracy, E. (1999). Verbal reports are data! A theoretical approach to cognitive interviews. En *Proceedings of the Federal Committee on Statistical Methodology Research Conference* (pp. 11-20). Tuesday B Sessions.
- Contreras, O. (2001). El curriculum de Educación Física en la Educación Primaria. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de Magisterio*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Contreras, O. (2006). El carácter problemático del aprendizaje de los valores en el deporte. En P. Gil (Ed.), *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas* (pp. 157-180). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Contreras, O. (2012). Las competencias del profesor de Educación Física. En O. Contreras (Coord.), *Las competencias del profesor de Educación Física* (pp. 11-30). Barcelona: Inde.
- Contreras, O. (2013). El constructivismo como teoría de aprendizaje de los modelos comprensivos de enseñanza del deporte. En W. Pérez, *Educación Física y deporte infantil en contextos posmodernos* (pp. 61-75). Medellín: Prisma.

- Contreras, O., De la Torre, E., & Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Contreras, O., & Gil, P. (2010). Estrategias didácticas en Educación Física. En C. González & T. Lleixá (Coord.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 31-45). Barcelona: Graó.
- Contreras, O., González, J., Rodríguez, M., & Carrasco, M. (2003). Análisis de la concepción de la Educación Física escolar por parte de alumnos de la ESO en Toledo. En *Actas del V Congreso Internacional de FEAEDEF Educación Física y Deporte en edad escolar* (pp. 63-70). Valladolid: Asociación Vallisoletana de Profesionales de la E.F.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Cordero, G., & García, J. (2004). The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html>
- Cornall, P. (1986). A partir de aquí: el 'porqué', el 'qué' y el 'cómo' del desarrollo curricular secundario durante los próximos años. En M. Galton & B. Moon (Eds.), *Cambiar la escuela cambiar el currículum* (pp. 63-75). Barcelona: Martínez Roca.
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.
- Couturier, L., Chepko, S., & Coughlin, M. (2005). Student voices-what middle and high school students have to say about physical education. *Physical Educator*, 62(4), 170.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R., & Luque, A. (2004). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (Vol. 2, pp. 137-155). Madrid: Alianza.
- Cuevasa, R.; Contreras, O., & García-Calvo, T. (2012). Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education of spanish students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 734-738.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), Recuperado de [www.epaa.asu.edu](http://www.epaa.asu.edu).
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darst, P. W., Zakrajsek, D. B., & Mancini, V. H. (Eds.) (1989). *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (2ª ed.). Champaign: Human kinetics.
- de Jesús, M., & Devide, F. (2006). Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. *Movimento (ESEF/UFRGS)*, 12(3), 123-140.
- Delgado, M. (1991). *Estilos de enseñanza en Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M. (1993). Los métodos didácticos en la Educación Física. En D. Blázquez (Ed.), *Fundamentos de Educación Física para la enseñanza primaria* (Vol.II, pp. 1045-1066). Barcelona: Inde.
- Delgado, M., & Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar: observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- Del Rincón, D., Arna, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Valle, S., Ruíz, L., De la Vega, R., Velázquez, R., & Díaz, P. (2005). ¿Sabemos que contenidos aprenden los escolares en Educación Física? *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 13, 87-106.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Apunts*, 37, 26-33.
- Del Villar, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En F. Del Villar (coord.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 203-231). Cáceres: Universidad de Extremadura.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Cords.), *Manual de investigación cualitativa I: El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Devís, J. (2000a). *Actividad Física, deporte y salud*. Barcelona: Inde.
- Devís, J. (2000b). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular* (2ª Ed). Madrid: Visor.
- Devís, J., & Beltrán, V. (sf). La Educación Física escolar y la promoción de la actividad física y la salud. Recuperado de <http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/ef/aeppefpt03pdf02.pdf>
- Devís, J., Fuentes, M., & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devís, J., & Peiró, C. (1993). La actividad y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 71-86.
- Devís, J., & Peiró, C. (2002). La salud en la Educación Física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 3(8), 73-83.
- DeWalt, M., & DeWalt, B. (1998). Participant observation. En H. Russell (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp.259-300). Walnut Creek: AltaMira Press.
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia FAMDI.
- Dias, C. (2000). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, 10(2), 1-12.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Díaz, M., & Castejón, F. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 37, 31-41.
- Donnelly, J., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52, S36-S42.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2012). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra, (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (3ª ed., pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Dos Santos, A. (2011, junio). Educação Física no ensino médio em São João del-Rei: uma análise das representações dos alunos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55. Recuperado de: [http://www.rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=boletin55\\_5&titulo=RIE%20digital%2055/5](http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin55_5&titulo=RIE%20digital%2055/5)
- Dos Santos, C. (sf). Escola Promotora de Saúde: uma Visão Crítica da Saúde Escolar. Recuperado de <http://www.sbp.com.br/img/cadernosbpfinal.pdf>
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55. doi: 10.1177/0022487177028000616
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula. Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- Duda, J. (2001). Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. En J. Devís (coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 271-179). Alicante: Marfil.
- Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436. doi:10.1080/17461390300073504
- Dyson, B. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-394.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. (2008), Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? En J. Gimeno y J. Pérez (ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª Ed., pp. 257-264). Madrid: Akal.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio. En el proceso de la civilización*. México: FCE.
- Entwistle, N. (1998). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Ericsson, K., & Simon, H. (1980). Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251.
- Escámez, J. (1996). Una propuesta de educación en valores morales en el nivel de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 21-35.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., & Llopis. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C., Martínez-Gómez, D., del-Campo, J., Gonzalez-Galo, A. Padilla-Modelo, C.,... Veiga, O. (2014). Independent and combined influence of the camponents of physical fitness on academic performance in youth. *The Journal of Pediatrics*, 165(2), 306-312.
- Evans, T. (1970). Flanders System of Interaction Analysis and Science Teacher Effectiveness. En *Forty-Third Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching* (sp). Minnesota: Minneapolis.
- Evans, J., Davies, B., & Penney, D. (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender relations. *Sport, Education and Society*, 1(2), 165-183.
- Evertson, C., & Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 303-421). Barcelona: Paidós.
- Faggion, C. (2013). A prática docente dos professores de Educação Física no Ensino Médio das escolas públicas de Caxias do Sul. *Do corpo: ciências e artes*, 1(2), 1-24.
- Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2012). The game within the game: Girls' underperforming position in physical education. *Gender and Education*, 24, 101-118. doi: 10.1080/09540253.2011.582032.

- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. (pp. 149-179). Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández-Balboa, J. (1993a). Aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la Educación Física y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts*, 34, 74-82.
- Fernández-Balboa, J. (1993b). Sociocultural Characteristics of the Hidden curriculum in Physical Education. *Quest*, 45, 230-154.
- Fernández-Balboa, J. (1995). Reclaiming physical education in higher education. Through critical pedagogy. *Quest*, 47, 91-114.
- Fernández-Balboa, J. (1999). Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria. *Revista Conceptos de Educación*, 6, 15-32.
- Fernández-Balboa, J. (2001). La sociedad, la escuela y la Educación Física del futuro. En J. Devís, (Coord.). *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-45). Alicante: Marfil.
- Fernández-Balboa, J. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrández, M., Perandones, T., & Grau, S. (2010). El porqué de la pasión y el entusiasmo en contextos escolares. En A. Caruana (Coord.), *Aplicaciones educativas de la psicología* (pp. 72-89). Alicante: Hispania.
- Figley, G. (1985). Determinants of attitudes towards physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.
- Figueiredo, Z., da Silva, E., de Andrade, N., da Conceição, R., Marques, F., de Oliveira, R., Solares, M., Gonçalves, S., & Bufon, V. (2008). Educação física, ser professor e profissão docente em questão. *Pensar a Prática*, 11(2), 209-218.
- Figueiredo, Z. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 153-171.
- Fisette, J. (2013). 'Are you listening?' Adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education.

*Physical Education & Sport Pedagogy*, 18, 184-203. doi: 10.1080/17408989.2011.649724.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014a). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014b). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florence, J. (2000). La diversidad de aprendizajes. En J. Florence, J. Brunelle, & G. Carlier (Eds.), *Enseñar Educación Física en secundaria. Motivación, organización y control* (pp. 71-84). Barcelona: Inde.
- Florence, J., Brunelle, J., & Carlier, G. (Eds.) (2000). *Enseñar Educación Física en secundaria. Motivación, organización y control*. Barcelona: Inde.
- Flores, J., Salguero, A., & Márquez, S. (2008). Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1441–1449.
- Flórez, R. (1998). Currículo y pedagogía. Recuperado de: [http://www.areadelasalud.com/files/curr\\_culo\\_y\\_pedagog\\_A.doc](http://www.areadelasalud.com/files/curr_culo_y_pedagog_A.doc)
- Flyvbjerg, B. (2006). *Five misunderstandings about case-study research*. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema.
- Fonseca, G., Marinho, G., Alves, J., Oliveira, D., & Fagundes, J. (mayo, 2011). Percepção dos alunos de uma escola pública em relação às aulas de educação física. En: Gonçalves, E (Presidencia), IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Llevado a cabo en Goias, Brasil.  
<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/resumos.htm>
- Fontana, A., & Frey, J. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3ª ed., pp. 695-727). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fox, C., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., & Wall, M. (2010). Physical activity and sports team participation: Associations with academic



outcomes in middle school and high school students. *Journal of School Health*, 80(1), 31-37.

- Fraile, A. (1999). La didáctica de la Educación Física desde una visión crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224339991.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224339991.pdf)
- Fraile, A. (2004a). Introducción. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 17-27). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fraile, A. (2004b). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 291-314). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society*, 359, 1367-1377.
- Freire, E., & Oliveira, J. (2004). Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. *Motriz*, 10(3), 140-151.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Galeano, E. (1995). *Las palabras andantes* (2ª Ed.). Bogotá: Tercer Mundo.
- Galeano, J. (2002). *Para ser Educador en el Siglo XXI, un texto de apoyo a la transformación curricular en Normales, Facultades, Escuelas e Institutos*. Medellín: Zuluaga.
- Galeano, M. (2004a). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- Galeano, M. (2004b). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- García, M. (2010). La encuesta. En M. García, J. Ibáñez, & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 167-201). Madrid: Alianza.
- García, R., & Parra, J. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Catarata.

- García, S. (2006). Juego y deporte: aproximación conceptual. *Apunts*, 83, 82-89.
- Gaviria, D. (2009). La Educación Física como potenciadora de capacidades humanas. En I. Uribe, & D. Gaviria (Eds.), *Guía curricular para la Educación Física. Pedagogía de la motricidad, iniciación deportiva, desarrollo humano y elementos curriculares* (pp. 75-79). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gaviria, D. (2011). Escuelas integrales de promoción de la actividad física. En F. Patiño, M. Arenas, & M. Quintero (Eds.), *Manual antioqueño de actividad física para la salud* (pp. 15-23). Medellín: Tragaluz.
- Gaviria, D. (2012). *Valores y actitudes que promueve la Educación Física en los estudiantes de cuarto curso del instituto de educación secundaria Ágora, Alcobendas-Madrid*. Trabajo de grado, Master en Innovación, Evaluación y Calidad en Educación Física, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Gaviria, D., & Castejón, F. (2013). El proceso didáctico en Educación Física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in education*, 2(2), 161-186.
- Generelo, E., Julián, J., Soler, J., & Zaragoza, J. (2004). Condición física y salud en la escuela. En A. Fraile, *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 123-145). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341-354. doi: 10.1017/S0003055404001182
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update*, 19. Recuperado de: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, J. (1992-1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10-11, 199-214.
- Giménez, A. (1999). Modelos de Enseñanza Deportiva: análisis de dos décadas de investigación. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 4. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm>
- Giménez, A. (2005). *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*. Barcelona: Inde.

- Giménez, F. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez, F. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez, F. (2010). La enseñanza del deporte. En F. Castejón (Coord.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 63-85). Sevilla: Wanceulen.
- Giménez, F. (2013). Estudio comparado sobre la enseñanza del baloncesto en el contexto de la Educación Física. En F. Castejón, J. Giménez, F. Jiménez., & V. López. (Eds.), *Investigaciones en formación deportiva* (pp. 65-90). Sevilla: Wanceulen.
- Gimeno, S. (1985). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (3ª Ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno, S. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. (2008). La evaluación en la enseñanza. En S. Gimeno, & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (12ª Ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno, S. (2015). La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En S. Gimeno (Comp.), *Los contenidos una reflexión necesaria* (pp. 19-32). Madrid: Morata.
- Gimeno, S., & Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª Ed.). Madrid: Akal.
- Giraldo, J. (2009). La familia y la escuela en el proceso de formación. En I. Puerta & L. Builes, *Abriendo espacios flexibles en la escuela*, (pp. 63-66). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales (Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje)*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gonçalves, C. (1998). *Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de educação física*. Tesis Doctoral. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Gomes, A. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *Eccos Revista Científica*, 7(2), 275-290.

- Gómez, A., Gámez, S., & Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 13, 183-196.
- Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (2000). *Case study method: key issues, key text*. Londres: Sage.
- González, M. (1993). *La Educación Física: Fundamentación Teórica y Metodológica. Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*. (Vol. I., pp. 53-57). Barcelona. Inde.
- González, C. (2009). Repensar la Educación Física: oportunidad y compromiso. Recuperado de: <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR4CarlezGonzalez.pdf>
- Goodlad, J. (1984). *A place called School*. New York: McGraw-Hill.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 364-371.
- Granda, E. (2003, abril-junio). ¿A qué llamamos salud colectiva, hoy? VII congreso brasileño de salud colectiva. *Revista Cubana Salud Pública*, 2. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662004000200009](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662004000200009)
- Griffin, P. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Guash, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: CIS.
- Guba, E. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin & Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa volumen II: Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Guerra, G., & Pintor, P. (2002). Educar en valores a través de la Educación Física: aplicación de un programa en educación secundaria. *Revista Digital*, 54. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd54/educar.htm>

- Guimarães, C. (2009). *Educação Física Escolar e Promoção da Saúde: uma pesquisa participante, Dissertação (mestrado)* São Paulo, Universidade São Judas Tadeu. Recuperado de [http://www.usjt.br/biblioteca/mono\\_disser/.../101.pdf](http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/.../101.pdf)
- Gunter, H., & Thomson, P. (2007). Learning about student voice. *Support for Learning*, 22(4), 181-188.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2000). Actividad Física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-16.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M., & Doménech, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 212-229.
- Gutiérrez, M., Pilsa, C., & Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi: 10.5232/ricyde, 3(8), 39-52.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol. I). Madrid: Taurus.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Etnografía, Métodos de investigación* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Hamilton, S. (1983). The social side of schooling: ecological studies of classrooms and schools. *The Elementary School Journal*, 83(4), 313-334.
- Hamui-Sutton, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.
- Harnischfeger, A. & Wiley, D. (1976). Teaching-Learning processes in elementary school: a synoptic view. *Curriculum Inquiry*, 6(1), 5-43.
- Heath, G., Parra, D., Sarmiento, O., Andersen, L., Owen, N., Goenka, S., Montes, F., & Brownson, R. (2012). Evidence-based intervention in

physical activity: lessons from around the world. *The Lancet*, 380(9838), 272-281. doi: 10.1016/s0140-6736(12)60816-2

Henrique, J. (2004). *Processos Mediadores do Professor e do Aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física*. Tese de doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Henrique, J., & Januário, C. (2006). A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho académico: como se relacionam na disciplina de educação física?. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(2). Recuperado de: [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-05232006000200012&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-05232006000200012&script=sci_abstract)

Hernández, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la Educación Física escolar y al entrenamiento deportivo*. Barcelona: Inde.

Hernández, J.L (2002). Deporte, proyecto curricular y proyecto educativo. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 3(7), 30-41.

Hernández, J.L, Cid, L., & Díaz, M. (2010). La satisfacción con la Educación Física: estudio y análisis evolutivo en la población escolar. *Revista Tandem, Didáctica de la Educación Física* 33. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/tandem/033-interdisciplinariedad-y-educacion-fisica/la-satisfaccion-con-la-educacion-fisica-estudio-y-analisis-evolutivo-en-la-poblacion-escolar>

Hernández, J.L. (2004). Teoría curricular y didáctica de la Educación Física. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 29-61). Madrid: Biblioteca Nueva.

Hernández, J.L. & López, C. (2007). Qué piensan los niños, niñas y adolescentes de la Educación Física y de sus profesores y profesoras. En J. Hernández, & R. Velázquez (Coords.), *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan* (pp. 143-168). Barcelona: Graó.

Hernández, J.L., López, C., Martínez, M., López, A. & Álvarez, M. (2010). Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la Educación Física: ¿una cuestión de género? *Movimento*, 16(4), 209-225.

Hernández, J.L. & Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Hernández, J.L. & Velázquez, R. (2007). *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó.
- Hernández, J.L., Velázquez, R., Alonso, D., Garoz, I., López, C., López, A., Maldonado,... Castejón, F. (2007). ¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y alumnas de la Educación Física? *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 23, 68-85.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hopple, C. & Graham, G. (1995). What children think, feel and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 408-417.
- Ibáñez, A., San José, B., & Sánchez, I. (2013). El deporte como medio para el fomento de la deportividad: un programa educativo en centros escolares alaveses. *Apunts*, 1(111), 55-61.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica* (3ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (2010). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García, J. Ibáñez, & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 283-297). Madrid: Alianza.
- Isen, A. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11(2), 75-85.
- Iyamu, T. (2011). Qualitative Case Study Research Approach: Empirically Unveiling the Pitfalls. En M. Al-Mutairi, & L. Mohammed (Eds.), *Cases on ICT Utilization, Practice and Solutions: Tools for Managing Day-to-Day Issues* (pp. 1-13). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-60960-015-0.ch001
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2010). *La vida en las aulas* (7ª ed.). Madrid: Morata.
- Jiménez, J. (2015). El impacto de las reformas educativas en los contenidos escolares. En S. Gimeno (Comp.), *Los contenidos una reflexión necesaria* (pp. 178-191). Madrid: Morata.
- Jones, R., & Cheetham, R. (2001). Physical education in the National

- Curriculum: its purpose and meaning for final year secondary school students. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 81-100.
- Jones, C., & Rikli, R. (2000). The application of Fullerton's Functional Fitness Test for older adults in a group setting. *Science & Sports*, 15(4), 194-197.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En M. Ballester (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Barcelona: Graó.
- Kawashima, L. (2008). Percepções dos Alunos sobre os conteúdos da Educação Física: entre o Saber Instituído e o Idealizado. *Revista Eletrônica do UNIVAG*. Recuperado de: <http://www.univag.com.br/v1/Connectionline/index.aspx?id=22>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2), artículo 43. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/466/999>
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En J. Devís, (Coord.). *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 101-109). Alicante: Marfil.
- Kirk, D. (2005). Future prospects for teaching games for understanding. En L. L. Griffin & J. I. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding. Theory, research, and practice* (pp. 213-227). Champaign: Human kinetics.
- Kitzinger J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness* 16(1), 103-121.
- Kitzinger J. (1995) Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Klassen, R., Bong, M., Usher, E., Chong, W., Huan, V., Wong, I., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Klomsten, A., Marsh, H., & Skaalvik, E. (2005). Adolescents' perceptions of



masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9), 625–636. doi:10.1007/s11199-005-3730-x.

- Koca, C.; Hiilya, F., & Demirhan, G. (2005). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish adolescents in term of school gender composition. *Adolescence*, 40(158), 365-375.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lamour, H. (1991). *Manual para la enseñanza de la Educación Física y deportiva*. Madrid: Paidós.
- Learreta, B., Ruano, K., & Sierra, M. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: Inde.
- Lasierra, G., & Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lawn, M., & Barton, L. (2008). Estudios del curriculum: ¿reconceptualización o reconstrucción? En S. Gimeno, & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª Ed., pp. 241-250). Madrid: Akal.
- Lee, A. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.
- Lee, A., & Solmon, M. (1992): Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills. *Quest*, 44(1), 57-71.
- Lervolino, S., & Pelicioni, M. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(2), 115-121.
- Ley Orgánica 2/2006, d. d. m., de Educación. BOE núm. 106.
- Linaza, J. (1996). Desarrollo y educación. Algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 2, 5-12.
- Lincoln, Y. (2012). Los comités de conducta ética y el conservadurismo metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico. En N. Denzin & Y. Lincoln (Cords), *Manual de Investigación Cualitativa I: El campo de la investigación cualitativa* (pp. 332-363). Barcelona: Gedisa.

- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Llamas, J. (2004). La Educación Física, un referente imprescindible para la práctica de hábitos de salud escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 4(14), 107-117.
- López-Miñarro, P. (sf). La salud y la actividad física en el marco de la sociedad moderna. Recuperado de: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/5249/1/Salud%20y%20actividad%20f%C3%ADsica.pdf>
- López, R. (2001). *Creencias del profesorado universitario sobre evaluación*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- López, V. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López, V. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-290). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, V. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/tandem/017-la-evaluacion-en-educacion-fisica/la-participacion-del-alumnado-en-la-evaluacion-la-autoevaluacion-la-coevaluacion-y-la-evaluacion-compartida>
- López, V. (2006). *La Educación Física en la escuela rural: características, problemáticas y posibilidades, presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López, V. (2007). La evaluación en Educación Física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. *Kronos: Revista Científica de Actividad Física y Deporte*, 11, 59-71.
- López, V., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E., Monjas, R., & Rueda, M. (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 30-35.
- López, V., & Gea, J. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(38), 245-270.

- López, V., Monjas, R., Gómez, J., López, E., Martín, J., González, J... Marugán, L. (2006). La evaluación en Educación Física revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- López, V., Monjas, R., & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la reforma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.
- López-Rodríguez, Á. (2012). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral, Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. En F. Castejón (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 35-61). Sevilla: Wanceulen.
- López-Ros, V. (2013). La organización de la actividad conjunta en la enseñanza escolar de los deportes colectivos. En F. J. Castejón Oliva, J. Giménez Fuentes-Guerra, F. Jiménez & V. López Ros (Eds.), *Investigaciones en Formación Deportiva* (pp. 41-64). Sevilla: Wanceulen.
- Lowyck, J. (1986). Pensamiento del profesor: Una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. En L. Villar (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre "pensamiento de los profesores y toma de decisiones"* (pp. 227-249). Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Luke, M., & Sinclair, G. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(11), 31-46.
- MacBeath, J. (2006). Finding a voice, finding self. *Educational Review* 58(2), 195-207.
- Malla Curricular (2012). Malla curricular de Educación Física. Institución educativa El Cole. Medellín.
- Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación educativa. En L. Villar (Ed.), *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 39-61). Barcelona: PPU.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado ¿qué enseñan los centros y profesores y profesoras?. En S. Gimeno (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-235). Madrid: Morata.

- Martín, X., & Puig, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martinek, T. (1989). Children's perceptions of teaching behaviours: an attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- Martinek, T., & Karper, W. (1982). Canonical relationship among motor ability, expression of effort, teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(2), 26-39.
- Martínez, A., Romero, C., & Delgado, M. (2010). Factores que inciden en la promoción de la actividad físico-deportiva en la escuela desde una perspectiva del profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 57-75.
- Martínez, L. (2008). El deporte y la escuela: del recreo a la Educación Física, de la Educación Física a las actividades extraescolares. En A. Irene, L. Martínez & C. Águila (Eds.), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea* (pp. 61-87). Almería: Universidad de Almería.
- Martínez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (3ª ed., pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mauri, T. (1993). Los contenidos escolares. *Aula de innovación educativa*, 11. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/011-la-educacion-infantil--determinacion-de-los-contenidos/los-contenidos-escolares>
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la Educación. Vol. II. La enseñanza del aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson.
- McDonough, M., & Crocker, P. (2005). Sport participation motivation in young adolescent girls: The role of friendship quality and self-concept. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(4), 456-467.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum* (3ª ed.). Madrid: Morata.

- McKenzie, T., Alcaraz, J., & Sallis, J. (1994). Assessing children's liking for activity units in an elementary school physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 206-215.
- McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 187-194.
- McMillan, J., & Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebío*, 27(Diciembre), 27-33.
- Merton, R., & Kendall P. (1946). The focused Interview, *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá.
- Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (Vol. 2, pp. 309-330). Madrid: Alianza.
- Mora, A. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura. *Revista de Educación*, 25(2), 147-156.
- Morales, M., López, A., & Rodríguez, I. (2006). ¿Con qué deporte escolar sueñan las familias? *Apunts*, 86, 97-107.
- Moreno, A. (2007). Educación, movimiento y teoría del caos: hacia el rescate de la complejidad educativa en las clases de Educación Física. En B. Chaverra, & I. Uribe (Eds.), *aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción* (pp. 23-34). Medellín: Funámbulos.

- Moreno, J., & Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J., Cervelló, E., Martínez, C., & Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.
- Moreno, J., & Hellín, P. (2006). Pensamiento del alumnado sobre la Educación Física según la edad. *Apunts*, 85, 28-35.
- Moreno, J., & Hellín, P. (2007). El interés del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15590210>
- Moreno, J., Rodríguez, P., & Gutiérrez, M. (1996). *Intereses y actitudes hacia la Educación Física*. Recuperado de: <http://www.um.es/univefd/Interactitud.pdf>
- Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, D., & Spanish, M. (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative sociology*, 7(3), 253-270.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano europea.
- Murcia, N., & Jaramillo, L. (2005, abril). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de Educación Física. *Revista digital*, 83. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd83/imag.htm>
- Murcia, N., Taborda, J., & Ángel, L. (1998). *Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil*. Armenia: Kinesis.
- Murillo, B., Julián, J., García-González, L., Abarca-Sos, A., & Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 10(36), 131-143.
- Muros, B. (2006). La puesta en práctica de la pedagogía crítica: estrategias metodológicas críticas. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 20. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/tandem/020-estrategias-docentes/la-puesta-en-practica-de-la-pedagogia-critica-estrategias-metodologicas-criticas>

- Myers, M., & Newman, M. (2007). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. *Information and Organization*, 17(1), 2-26. doi: 10.1016/j.infoandorg.2006.11.001
- Navarro, E., & Martínez, N. (2012). ¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación. En N. De Alba, F. García & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. I, pp. 411-420). Sevilla: Díada.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Neira, M. (2011). Teorização crítica e pós-crítica da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. En B. Chaverra, & D. Gaviria (Eds.), *Educación Física. Reflexiones conceptuales hacia la integración curricular* (pp. 43-54). Medellín: Funámbulos.
- Neira, M., & Nunes, M. (2009). *Educación física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte.
- Nilges, L. (1998). I thought only fairy tales had supernatural power: A radical feminist analysis of title IX in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 172-194.
- Nolasco, R. (2007). *As Percepções Pessoais, Crenças E Valores Dos Alunos Na Disciplina De Educação Física*. Trabajo de Grado, Mestre Ciência da Motricidade Humana, Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro.
- O'Connor, A., & MacDonald, D. (2002). Up Close and Personal on Physical Education Teachers' Identity: Is Conflict an Issue? *Sport, Education and Society*, 7(1), 37-54.
- Oliveira, J., & Graça, P. (1995). *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortega y Gasset, J. (1959). *Ideas y Creencias*. Madrid: Revista de Occidente.
- Osorio, D., & Guerrero, J. (2013). Repensar la Educación Física actual: Reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial. *Interacción*, 12, 141-155.
- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J., Iglesias, A., & Guerra, M. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente:

estudio de caso. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 23, 43-47.

- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Pagalajar, M. (1999). El proceso de investigación observacional. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez & M. Pagalajar (Coords.), *Modelos de análisis de investigación educativa* (pp. 81-114). Sevilla: Alfar.
- Palou, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. & Palou, M. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93-132). Buenos Aires: Paidós.
- Paredes, E., & Ribera, D. (2006). *Educación en valores*. Barcelona: Tibidabo.
- Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado en Educación Física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 43, 123-135.
- Pastor, M., & Muñoz, L. (2008). Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo. *Wanceulen: Educación Física digital*, 4. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2154/b15349779%20.pdf?sequence=1>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Pehkonen, E., & Törner, G. (1996): Mathematical beliefs and different aspects of their meaning. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 28(4), 101-108.
- PEI (2011). *Proyecto educativo institucional El Cole*. Medellín.
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (1998). *O pensamento e do aluno em Física*. VI Congreso Galego de Educación Física. Universidade A Coruña. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9751/simple-search?query=carreiro>
- Pérez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (2ª ed., pp. 95-138). Madrid: Akal.



- Pérez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-136). Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2008). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (8ª ed., pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Pérez, A. (2008). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (8ª ed., pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Pérez, A., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (1999). Reflexiones sobre la investigación en educación social y animación sociocultural. En G. Pérez (coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural* (pp. 21-56). Madrid: Narcea.
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos* (5ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Cabaní, M. (2004). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumnno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (Vol. 2, pp. 285-307). Madrid: Alianza.
- Piéron, M. (2005a). Research on teaching physical activities and sport: paradigm and selected results. *Italian Journal Sport Science*, 12, 4-17.
- Piéron, M. (2005b). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (2ª ed.). Barcelona: Inde.
- Piéron, M., Castro, M., & González, M. (2006). Actitudes y motivación en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22.
- Piéron, M., García, M., & Ruiz, F. (2008). Algunos correlatos de la actividad físico-deportiva en una perspectiva de salud. *Aula de Innovación Educativa*, 15(169), 7-11.

- Pila, A. (1978). *Metodología de la Educación físico deportiva*. Madrid: Pila Teleña.
- Pila, A. (1985). *Evaluación de la Educación Física y los deportes*. Madrid: Pila Teleña.
- Pires, G. (1998). Del juego al deporte: para una dimensión organizativa del concepto del deporte. Un proyecto pentadimensional de geometría variable. *Apunts*, 54, 80-95.
- Píriz, P., & Sosa, R. (2012). *Guía didáctica: la Educación Física desde un enfoque de género*. Montevideo: Mides.
- Plan de Área (2011). *Plan de área Educación Física, recreación y deporte institución educativa El Cole*. Medellín.
- Polit, D., & Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Postic, M., & De Ketele, J. (1988). *Observar las instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Powell R., & Single H. (1996). Focus groups. *International Journal of Quality in Health Care*, 8(5), 499-504.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. (2003a). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. En C. Coll, *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 45-67). Barcelona: Ice/Horsori Universitat de Barcelona.
- Pozo, J. (2003b). *Adquisición del conocimiento*. Madrid, Morata.
- Prat, M., & Gómez, I. (2009). Educación Física y entorno social. Influencias y repercusiones para propuestas curriculares y educativas. *Cultura y Educación*, 21(1), 19-30.
- Prat, M., & Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- Puerta, I. (2009). Relaciones de cooperación entre la escuela y la familia. En I. Puerta & L. Builes (Eds.), *Abriendo espacios flexibles en la escuela*, (pp. 67-75). Medellín: Universidad de Antioquia.

- Puig, J. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona-Horsori.
- Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En M. Ballester (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 13-20). Barcelona: Graó.
- Qu, S., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264. doi: 10.1108/11766091111162070
- Ramírez, P. (2009). Estudio sobre los valores asociados a la Educación Física. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_15/PILAR\\_RA\\_MIREZ\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/PILAR_RA_MIREZ_2.pdf)
- Rikard, G., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400. doi: 10.1080/13573320600924882
- Rivera, R. (sf). *Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico*. Recuperado de: <https://blogdejosefranciscolauracordoba.files.wordpress.com/2010/01/lectura-6-ecologia.pdf>
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1997). Norms of the school culture that facilitated teacher adoption and learning of a constructivist approach to Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 401-425.
- Rodrigues, R., & Figueiredo, Z. (2011). Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. *Movimento (ESEF/UFRGS)*, 17(4), 65-81.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero, S. (2006). El deporte escolar: sentido y alcance en la actualidad. En P. Gil (Ed.), *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas* (pp. 131-155). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Morata.

- Rubin, H., & Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing: The art of hearing data* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rudduck, J., Day, J., & Wallace, G. (2003). Perspectivas de los alumnos sobre la mejora escolar. En A. Hargreaves (Ed.), *Replantar el cambio educativo* (pp. 114-137). Buenos Aires: Amorrortu.
- Ruiz, F., Moreno, F., & Rodríguez, P. (1997). *La Educación Física y su didáctica*. Murcia: Librero.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J., & Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J.G. (2006). Acondicionamiento físico y estilo de vida saludable. *Tándem: didáctica de la Educación Física*, 22, 29-38.
- Ruiz, L. (2011). Lo que los deportes enseñan cuando se aprenden los deportes. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 36, 17-26.
- Ruiz, L., & Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo*. Madrid: Gymnos.
- Ruz, I. (2004). *Diseño, elaboración y evaluación de materiales en el ámbito de la orientación educativa en la ESO y sus repercusiones personales socioprofesionales y académicas*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga, Málaga.
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2012). El proceso de investigación (parte II). En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (3ª ed., pp.127-163). Madrid: La Muralla.
- Sáenz-López, P. (1999). La importancia de la Educación Física en primaria. *Apunts*, 57, 20-31.
- Sandoval, C. (2001). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Samaniego, V., & Devís, J. (2004). Conceptuación y medida de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 157-173.
- Sánchez, F. (1984). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez, J. (2009). *Análisis del clima del aula en Educación Física. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, Málaga.

- Sánchez, R. (2013). *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: un estudio de casos en la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Sánchez, S., & Mesa, M. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Universidad de Granada.
- Sandoval, C. (2002). *Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Investigación cualitativa*. Bogotá: Arfo.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac Graw Hill.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sanmartín, R. (2010). La observación participante. En M. García, J. Ibáñez, & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 145-165). Madrid: Alianza.
- Santos, M. (1990). *Investigar en organización*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de Málaga.
- Santos, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares* (2ª ed.). Madrid: Akal.
- Santos, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 369-392.
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia, & E. Valls (Eds.), *Los contenidos en la Reforma*, (pp. 133-198). Madrid: Santillana.
- Scholz, R., & Tietje, O. (2001). *Embedded case study methods: integrating quantitative and qualitative knowledge*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schwab, J. (1969). The practical: a language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Educación Física en educación básica: actualidad didáctica y formación continua de docentes*. México, D. F. Barrón, A., Grasso, A., Márquez, C., Bringas, E., Aquino, H., Guerrero, J., Gutiérrez, J.,... Joly, Y. Recuperado de:

[http://basica.sep.gob.mx/REFORMAINTEGRAL/SITIO/pdf/materiales/ED FISICA\\_web.pdf](http://basica.sep.gob.mx/REFORMAINTEGRAL/SITIO/pdf/materiales/ED FISICA_web.pdf)

- Sibley, B., & Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243-256.
- Sicilia, Á. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- Sicilia Á. (2004). La interacción didáctica en educación. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física, una perspectiva crítica y transversal* (pp. 237-263). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la Educación Física* (2ª ed.). Barcelona: Inde.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silverman, S. (1987). Trends and analysis of research on teaching in doctoral programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(1), 61-70.
- Silverman, S., & Manson, M. (2003). Research on teaching in physical education doctoral dissertations: a detailed investigation of focus, method, and analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 280-297.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Solar, L. (2003). *Pierre de Coubertín la dimensión pedagógica: la aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corpóreas*. Madrid: Gymnos.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21, 31-42.
- Soto, J. (2011). *Conocimientos y creencias sobre la formación en valores y técnicas de intervención del alumnado de magisterio en Granada*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- Sousa, J. (1996). Educação física e educação para a saúde. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 47-50.

- Sousa, J., & da Conceição, D. (2010). *Importancia da educação física escolar na visão dos alunos de uma escola pública*. Trabajo presentado en el V Congreso Norte-Nordeste de pesquisa e inovação CONNEPI. Maceió.
- Sparkes, A. (1992). Perspectivas curriculares en Educación Física. En O. Contreras, & L. Sánchez (Eds.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 117-155). Cuenca: Universidad Castilla la Mancha.
- Sparkes, A. (1996). Recordando los cuerpos de los profesores: Momentos desde el mundo de la Educación Física. *Revista de Educación*, 311, 101-122.
- Sparkes, A., Templin, T., & Schempp, P. (1993). Exploring Dimensions of Marginality: Reflecting on the Life Histories of Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 386-398.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coord.), *Manual de investigación cualitativa: las estrategias de investigación cualitativa* (Vol. 3, pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum* (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Stroot, S. (1994a). Contemporary Crisis or Emerging Reform? A Review of Secondary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 333-341.
- Stroot, S. (1994b). Contextual Hoops and Hurdles: Workplace Conditions in Secondary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 342-360.
- Stroot, S., & Willianson, K. (1993). Issues and themes of socialization into physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 337-343.
- Stuhr, P. (2008). *Teaching with feeling: the essence of lived-positive emotionality and care among physical education teachers and their students*. Tesis Doctoral, The Ohio State University, Ohio.

- Taborda de Oliveira, M. (2012). Reinventar la Educación Física como práctica social contra una tradición de violencia y de exclusión. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38, 111-123.
- Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education: a multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: their impact in how physical education teacher make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.
- Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En M. Solís & A. Otero (Eds.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tercedor, P., Jiménez, M., & López, B. (1998). La promoción de la actividad física orientada hacia la salud. Un camino por hacer. *Motricidad*, 4, 203-217.
- Thomson, J. (1996). *Attitudes toward physical education in Kwazulu*. Trabajo de grado, University of Durban-Westville, KwaZuli-Natal.
- Timón, L., & Hormigo, F. (2010). *La expresión corporal en Educación Física. Propuesta curricular desde la administración educativa*. Sevilla: Wanceulen.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de educación*, (311), 123-134.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrado, M. (2012). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (3ª ed., pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torres, B. (2008). *Conocimientos, pensamientos, creencias, y teorías implícitas del profesorado de Educación Física, de las aportaciones didácticas del pedagogo Francisco Amóros al desarrollo de la Educación Física moderna*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- Torres, J. (2010). Prólogo. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que



- acontece en las aulas. En P. Jackson, *La vida en las aulas* (pp. 11-26). Madrid: Morata.
- Torres, J. (2015). Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. En S. Gimeno (Comp.), *Los contenidos una reflexión necesaria* (pp. 117-133). Madrid: Morata.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.
- Trigo, E. (2000). *Fundamentos de la motricidad*. Madrid: Gymnos.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10). doi: 10.1186/1479-5868-5-10
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- Uribe, I. (2010). Bases para una aproximación a los conceptos de iniciación deportiva y sus interacciones pedagógicas. En I. Uribe, & D. Gaviria (Eds.), *Guía curricular para la Educación Física. Pedagogía de la motricidad, iniciación deportiva, desarrollo humano y elementos curriculares* (pp. 43-49). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe, I., Gallo, L., & Castro, J. (2002). *Sentidos de la Motricidad en la promoción de la salud. Percepciones desde las familias de los municipios de Alejandría y Guatapé (Antioquia)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe, I., & Gaviria, D. (2010). Teorías y modelos en la enseñanza de la iniciación deportiva. En I. Uribe, & D. Gaviria (Eds.), *Guía curricular para la Educación Física. Pedagogía de la motricidad, iniciación deportiva, desarrollo humano y elementos curriculares* (pp. 51-66). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe, I., Gaviria, D., Arteaga, C., Cevallos, D., Londoño, J., & Castaño, I. (2010). *Guía curricular para la Educación Física*. (2ª ed.). Medellín: Universidad de Antioquia.
- US Department of Health and Human Services. (2008). 2008 physical activity guidelines for Americans. *Be active, healthy, and happy*. Recuperado de: <http://www.health.gov/PAGuidelines/pdf/paguide.pdf>
- Valenzuela, A. (2005). Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva. *Apunts*, 79, 59-67.
- Vargas, A. (2012). *Creencias del profesorado de Educación Física con respecto a la evaluación de actitudes: un estudio de caso*. Trabajo de grado,

Master en Innovación, Evaluación y Calidad en Educación Física,  
Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Veblen, T. (2008). *Teoría de la clase ociosa*. Madrid: Alianza.
- Veiga, O., & Martínez, D. (2008). *Guía para una escuela activa y saludable, orientación para los Centros de Educación Primaria. Programa Perseo*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica* (5ª ed.). Madrid: Trotta.
- Velázquez, R. (2001). Deporte: ¿Presencia o negación curricular? En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física* (Vol. 1, pp. 65-106). Murcia: Universidad de Murcia.
- Velázquez, R. (2007). ¿Qué Educación Física?... ¿Qué educación? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 7-17.
- Velázquez, R., & Hernández, J.L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en Educación Física. En Hernández, J. & Velázquez, R. (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11-47). Barcelona: Graó.
- Verscheure, I., & Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12, 245–272. doi:10.1080/17408980701610185.
- Vicente, M. (2012). El discurso técnico de la Educación Física o el techo de cristal: Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la Educación Física y su precaria legitimidad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38, 89-109.
- Viciano, J., & Cervelló, E. (2007). Effect of manipulating positive and negative feedback on goal orientations, perceived motivational climate, satisfaction, task choice, perception of ability, and attitude toward physical education lessons'. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 67-82.
- Weinstein, L. (1989). *Salud y Autogestión*. Montevideo: Nordan.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. (1990). Procesos de pensamiento de los alumnos. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. (pp. 544-585). Barcelona: Paidós.
- Woodside, A. (2010). *Case study research: theory, methods, practice*. Bingley: Emerald.
- Wright, J. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: Description of a study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 1-124.
- Wright, J. (1999). Changing Gendered Practices in Physi Education: Working with Teachers. *European Physical Education Review*, 5(3), 181-197.
- Yela, M. (1994). Análisis de datos. En V. García (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 227-255). Madrid: Rialp.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Newbury Park: Sage.
- Yin, R. (2012). *Applications of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Zagalaz, M. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Zagalaz, M., Moreno, R., & Cachón, J. (2001). Nuevas tendencias en la Educación Física. *Contextos Educativos*, 4, 263-294.
- Zaragoza, J., & Genérello, E. (2009). Hacia una conceptualización de la actividad física, salud y calidad de vida. En O. Ceballos, J. Álvarez, A. Torres, & J. Zaragoza (Eds.), *Actividad Física y calidad de vida en jóvenes, adultos y tercera edad* (pp. 9-42). México: Trillas.
- Zeng, H., Hipscher, M., & Leung, R. (2011). Attitudes of high school students toward physical education and sport activity preferences. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529-537.



## **ANEXOS**



**Anexo 1.** Correo de autorización del uso del cuestionario.

Caro Professor Didier Gaviria

Grato pelo seu contacto.

Fico satisfeito por pretender utilizar o questionário utilizado na minha tese, na área do Pensamento dos Alunos, pelo que naturalmente terei todo o gosto que o utilize.

Na Bibliografia da minha tese encontrará trabalhos na mesma área que contêm instrumentos de análise com o mesmo objectivo. A tese de Doutoramento do prof. Carlos Januário( FMH/Universidade Técnica de Lisboa) será outra obra a consultar. Os trabalhos do Prof. Maurice Piéron, na mesma área, poderão ajudá-lo, de igual modo.

Fico à sua disposição para qualquer outra ajuda ou esclarecimento.

Saudação cordial

Carlos Gonçalves

Tel: +351214192929

Mobile: \*351962864230





**Anexo 2.** Cuestionario: El pensamiento de los estudiantes sobre la asignatura de Educación Física.

## QUESTIONÁRIO

### O PENSAMENTO DOS ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta folha, e nas seguintes, estão ordenadas algumas perguntas cujas respostas procuram dar a conhecer as tuas ideias e experiências de aprendizagem que tens tido nas aulas de Educação Física.

Este Questionário não é um teste nem uma avaliação, pelo que não haverá respostas boas ou más, certas ou erradas. A tua resposta sincera e espontânea será a melhor resposta.

As respostas que deres serão anónimas. Nenhum dos teus professores delas terá conhecimento.

Lê com atenção antes de responderes.

Coloca um X no espaço que condiz com a tua opinião.

Escola : \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino ☐ Repetente este ano: Sim ☐  
Feminino ☐ Não ☐

Pratico desporto fora da Escola : Sim ☐ Não ☐

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Neste ano lectivo o meu professor de Educação Física  
é do sexo : Masculino ☐  
Feminino ☐

1

1. Acho que o número de aulas de Educação Física por semana, que tenho este ano lectivo:

1.1 - 2 horas/semana <input type="checkbox"/>	1.3 - Pouco <input type="checkbox"/>
1.2 - 3 horas/semana <input type="checkbox"/> é	1.4 - Suficiente <input type="checkbox"/>
	1.5 - Excessivo <input type="checkbox"/>

2. No que refere às INSTALAÇÕES e ao MATERIAL que a tua Escola dispõe para as aulas de Educação Física diz qual o valor que lhe atribues de acordo com a seguinte escala :

2.1 - INSTALAÇÕES ( Pavilhão, Ginásio, Campos de jogos, vestiários, etc...)

5-Muito Boas    4- Boas    3- Regular    2- Deficientes    1- Más

☐☐☐☐☐

2.2 - MATERIAL (bolas, colchões, plintos, cordas, trampolins, etc...)

5-Muito Bom    4- Bom    3- Regular    2- Deficiente    1- Mau

☐☐☐☐☐

3. Se eu mandasse na Escola as aulas de Educação Física:

3.1- Eram sempre mistas (rapazes e raparigas) ☐

3.2- Eram sempre separadas (só rapazes e só raparigas) ☐

3.3- Algumas eram mistas e outras separadas ☐

Em que modalidades deveriam ser mistas: \_\_\_\_\_

Em que modalidades deveriam ser separadas: \_\_\_\_\_

4. Relativamente à disciplina de Educação Física:

4.1- Gosto muitissimo ☐

4.2- Gosto muito ☐

4.3- Gosto assim-assim ☐

4.4- Gosto pouco ☐

4.5- Não gosto ☐

5. Considera agora a importância da disciplina de Educação Física na tua formação global:

5.1- MUITISSIMO importante ☐

5.2- Muito importante ☐

5.3- Importante ☐

5.4- Pouco importante ☐

5.5- Não tem qualquer importância ☐



6. Na minha opinião as aulas de Educação Física devem servir para :

( Coloca um só X na frase com a qual mais concordes ).

- 6.1- beneficiar a minha saúde ☐
  - 6.2- melhorar as técnicas de execução em vários desportos ☐
  - 6.3- aprender coisas novas ☐
  - 6.4- os alunos se distraírem, divertirem, recrearem ☐
  - 6.5- compensação das aulas teóricas ☐
  - 6.6- melhorar a minha condição física (resistência, força, flexibilidade, etc...) ☐
  - 6.7- participar em actividades desportivas com colegas do sexo oposto ☐
  - 6.8- não tenho opinião ☐
  - 6.9- não tenho opinião porque acho que as aulas de Educação Física não deviam ser obrigatórias ☐
  - 6.10- outra coisa não referida antes ☐
- qual : \_\_\_\_\_

7. O que aprendo nas aulas de Educação Física serve-me para: (Coloca um só X na frase com a qual mais concordes)

- 7.1- conhecer e aplicar as regras dos desportos praticados nas aulas ☐
  - 7.2- conhecer melhor o funcionamento do meu corpo ☐
  - 7.3- não aprendo nada ... não me serve para nada ☐
  - 7.4- saber utilizar as técnicas adequadas nas diferentes actividades físicas ☐
  - 7.5- ser capaz de desempenhar diferentes papéis ( ser arbitro; ser capitão de equipa; ser suplente, etc...) ☐
  - 7.6- perceber melhor as notícias desportivas dos jornais e as transmissões desportivas da T.V. ☐
  - 7.7- ganhar gosto pelas actividades físicas, tendo em vista continuar a praticar alguma(s), mesmo depois de acabar de frequentar a Escola ☐
  - 7.8- outra coisa não referida (diz qual): \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



8. Nas aulas de Educação Física o que mais gosto é de : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e o que menos gosto é de : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Das actividades (desportos) que costumo praticar nas aulas a de que mais gosto é : \_\_\_\_\_

e a de que menos gosto é : \_\_\_\_\_

( em qualquer dos casos indica uma só modalidade)

10. O conjunto de questões seguintes refere-se à percepção, à opinião, que tens da tua relação com o teu professor de Educação Física durante as aulas.

( Coloca um só X em cada questão)

	Sempre	Com	Por	Raramente	Nunca ou
	frequencia	freqüencia	vezes		quase nunca
10.1- O meu professor(a) felicita-me quando faço alguma coisa bem feita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2- O meu professor(a) trata-me de forma diferente porque sou rapaz(ou rapariga)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3- O meu professor(a) pede-me para demonstrar um exercício durante a aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4- O meu professor(a) ajuda-me quando tenho dificuldade na execução de um exercício ou quando não percebo qualquer coisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.5- O meu professor(a) fixa as mesmas regras e normas de comportamento para os rapazes e para as raparigas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



10.6- O meu professor só se preocupa com alguns alunos

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10.7- O meu professor é educado comigo e demonstra respeitar-me

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10.8- O meu professor repreende-me quando não me porto bem ou faço uma coisa diferente do que ele me indicou

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10.9- O meu professor demonstra entusiasmo nas aulas e atitudes de carinho e simpatia para comigo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10.10- O meu professor é justo quando me avalia

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11. Em relação ao meu (minha) professor (a) de Educação Física do que eu mais gosto é : \_\_\_\_\_

e o de que menos gosto é : \_\_\_\_\_

12. Gostaria agora de saber a tua opinião sobre algumas características do que tu consideras ser um "Bom Professor de Educação Física". Tens a seguir um conjunto de 12 afirmações.

Escolhe sómente 5 que consideres as mais importantes, num "Bom Professor". Para a mais importante inscreve um 5 no ☐ respectivo, um 4 para o 2º mais importante e assim sucessivamente até pôres um 1 que consideres a menos importante das 5 afirmações que escolheste.

12.1- deixa os alunos praticarem nas aulas as actividades de que eles mais gostam

☐

12.2- é simpático e carinhoso para com os alunos

☐

12.3- mantém a disciplina

☐



- 12.4- não comete erros sobre o que ensina  
(sabe do que está a ensinar) ☐
- 12.5- deixa os alunos entregues a si próprios ☐
- 12.6- apoia os alunos encorajando aqueles que  
têm mais dificuldades e ajudando-os a  
resolver as suas dificuldades de aprendizagem ☐
- 12.7- é exigente com os alunos ☐
- 12.8- respeita os alunos, tratando-os com  
correção ☐
- 12.9- explica bem para que os exercicios servem,  
quais são os seus objectivos e como devem ser  
executados ☐
- 12.10- fomenta a amizade e o espirito de ajuda  
entre os alunos ☐
- 12.11- é justo nas avaliações ☐
- 12.12- estabelece,em conjunto com os alunos,  
regras de conduta e de comportamento que os  
alunos e o professor devem respeitar ☐

## II

13- Gostaria que expressasses a tua propria avaliação em relação à tua capacidade na disciplina de Educação Física. Utiliza para o efeito uma escala de 1 a 5 em que 5 corresponde a "muito Bom"; 4 a Bom; 3 a Suficiente; 2 a Fraco e 1 a Muito Fraco.

(Coloca um X no nivel que achas que corresponde ao teu valor, em cada uma das actividades consideradas).

	5- <u>Muito</u> <u>Bom</u>	4- <u>Bom</u>	3- <u>Suficiente</u>	2- <u>Fraco</u>	1- <u>Muito</u> <u>Fraco</u>
13.1- Em relação à disciplina de Educação Física(geral)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.2- Em relação à minha condição física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**13.3- Em relação às modalidades que pratico nas aulas**

13.3.1- Andebol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3.2- Atletismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3.3- Badminton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3.4- Basquetebol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3.5- Corrida em regime de endurance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3.6- Ginástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3.7- Futebol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3.8- Voleibol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13.4- No final do ano anterior (1992-1993) a minha avaliação na disciplina de Educação Física foi de :** \_\_\_\_\_

**14- Em relação às actividades físicas na Escola, ou enquanto praticante desportivo num clube, o que eu gostaria de alcançar (de conseguir, os meus objectivos) era :**

**(dos 10 objectivos indicados, escolhe sómente os 3 que consideres os principais; põe um X nos ☐ respectivos).**

14.1- melhorar a minha condição física	<input type="checkbox"/>
14.2- participar em competições	<input type="checkbox"/>
14.3- vir a ser um campeão	<input type="checkbox"/>
14.4- conviver com os colegas e fazer novas amizades	<input type="checkbox"/>
14.5- melhorar a minha aparência corporal	<input type="checkbox"/>
14.6- beneficiar a minha saúde	<input type="checkbox"/>
14.7- fazer alguma coisa de que gosto	<input type="checkbox"/>
14.8- passar bem o tempo	<input type="checkbox"/>
14.9- atingir um nível desportivo mais elevado	<input type="checkbox"/>
14.10- outro objectivo	<input type="checkbox"/>

qual : \_\_\_\_\_



15- Considera cada frase expressa e indica até que ponto estás ou não de acordo com ela. Utiliza para o efeito uma escala de 1 a 5, em que 1, significa que não concordas nada; 2, que concordas pouco; 3, que concordas em parte; 4, que concordas muito e 5, que concordas totalmente.

Quando participo nas actividades das aulas de Educação Física na, Escola ou quando pratico Desporto fora da Escola:

	5-Concordo totalmente	4-Concordo muito	3-Concordo em parte	2-Concordo pouco	1-Não Concordo nada
15.1- Respeito as decisões dos arbitros mesmo quando ele se engana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2- Apoio e ajuda todos os meus colegas de equipa, mesmo quando eles são "mais fracos" do que eu, ou quando cometem erros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.3- No final de uma competição, quer ganhe ou perca, cumprimento os adversários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.4- Acho correcto fazer "batota", desde que o árbitro não veja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.5- Prefiro jogar (competir) e perder, do que ganhar por falta de comparência do adversário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.6- Quem joga sempre de forma correcta, respeitando os adversários, os árbitros ou os juizes; perde quase sempre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.7- E preferível ganhar mesmo fazendo batota, do que perder sendo correcto, respeitando os adversários, árbitros ou juizes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	5-Concordo totalmente	4-Concordo muito	3-Concordo em parte	2-Concordo pouco	1-Não concordo nada
15.8-Quando jogo mal ou faço um mau resultado, arranjo desculpas para me justificar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.9-Quando o arbitro ou o juiz tem duvidas sobre quem foi o infractor ou o responsável pela violação de uma regra, sou capaz de me denunciar eu próprio que fui eu o responsável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.10-Ganhar é sómente uma parte importante (mas não a mais importante) do prazer de jogar (competir)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.11-Se o árbitro se engana a nosso favor aceito a sua decisão, mas se se engana contra mim, ou a minha equipa, devo discordar e protestar fortemente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.12-Num jogo ou numa competição quando vejo que já não posso ganhar ou fazer uma boa marca, deixo de me esforçar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado por teres respondido.

**CUESTIONARIO**  
**EL PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SOBRE**  
**LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

En esta hoja, y en las siguientes, están ordenadas algunas preguntas cuyas respuestas procuran dar a conocer tus ideas y experiencias de aprendizaje que has tenido en las clases de Educación Física.

Este cuestionario no es un test ni una evaluación, por lo que no habrá respuestas buenas o malas, ciertas o erradas. Tu respuesta sincera y espontánea será la mejor respuesta.

Las respuestas que dieres son anónimas. Ninguno de tus profesores tendrá conocimiento de ellas.

Lee con atención antes de responder.

Coloca una **X** en el espacio que coincide con tu opinión.

Institución educativa: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Número de lista: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Género: Masculino \_\_\_\_\_ Repitente este año: Si \_\_\_\_\_  
 Femenino \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Profesión del padre: \_\_\_\_\_

Profesión de la madre: \_\_\_\_\_

En este año lectivo mi profesor de Educación Física es de sexo: Masculino \_\_\_\_\_  
 Femenino \_\_\_\_\_

1. Cuál es el número de clases de Educación Física por semana en su colegio?

1.1 - 2 horas por semana \_\_\_\_\_

1.2 - 3 horas por semana \_\_\_\_\_

2. Yo pienso que el número de horas de Educación Física por semana es:

2.1 - Poco \_\_\_\_\_

2.2 - Suficiente \_\_\_\_\_

2.3 - Demasiado \_\_\_\_\_

Marque **apenas una respuesta** con una **X**

3 – **Lo que usted siente** en relación a la asignatura de Educación Física?

Me gusta mucho	Me gusta	Me gusta más o menos	Me gusta poco	No me gusta

4 – **Cuál es la importancia de la Educación Física** en su formación integral?

Muy importante	Importante	Más o menos importante	Poco importante	Ninguna importancia

5 – Marque **apenas una respuesta** con una **X**

**Para mí las clases de Educación Física deben servir para:**

5.1 – mejorar mi salud;	
5.2 – jugar mejor varios deportes;	
5.3 – aprender cosas nuevas;	
5.4 – los alumnos se distraigan, diviertan, recreen;	
5.5 – descansar de las clases teóricas;	
5.6 – mejorar mi condición física;	

5.7 – participar en actividades deportivas con compañeros de sexo opuesto;	
5.8 – no tengo opinión;	
5.9 – no tengo opinión porque creo que las clases de Educación Física no deberían ser obligatorias;	
5.10 – ninguna de las anteriores. Escriba cuál?	

6 – Marque **apenas una respuesta** con una **X**

Para qué sirve lo que usted aprende en las clases de Educación Física?

6.1 – conocer y aplicar las reglas de los deportes practicados en las clases;	
6.2 – conocer mejor el funcionamiento de mi cuerpo;	
6.3 – saber utilizar las habilidades y técnicas adecuadas en las diferentes actividades físicas;	
6.4 – ser capaz de desempeñar diferentes papeles (árbitro, capitán de equipo, suplente, etc...);	
6.5 – entender mejor las noticias deportivas de la prensa y la televisión;	
6.6 – ganar gusto por las actividades físicas, y continuar practicando después de salir de la escuela;	
6.7 – no aprendo nada... no me sirve para nada;	
6.8 – ninguna de las anteriores. Escriba cuál?	

7 – En las clases de Educación Física lo que más me gusta es:

---



---



---

y lo que no me gusta es:

---



---



---

8 – De los deportes practicados en las clases de Educación Física el qué más me gusta es:

y el que menos me gusta es: \_\_\_\_\_

9. Marque **apenas una respuesta** con una **X**, sobre lo que **usted piensa de los espacios y materiales de las clases de Educación Física**.

9.1 – En mi colegio, **los espacios de las clases de Educación Física** (patio, campo de fútbol, vestuario, etc.) son:

Muy buenos	Buenos	Regulares	Deficientes	Muy malos

9.2 – En mi escuela, **los materiales** (balones, pelotas, colchonetas, cuerdas, etc.) **de las clases de Educación Física** son:

Muy buenos	Buenos	Regulares	Deficientes	Muy malos

10 – Si yo fuera el rector o profesor en la escuela, las clases de Educación Física:

10.1 – Serían siempre juntas (hombres y mujeres) \_\_\_\_

10.2 – Serían siempre separadas (solo hombres y solo mujeres) \_\_\_\_

10.3 – Serían siempre juntas y otras separadas \_\_\_\_

En que deportes y/o actividades de las clases pueden ser hechos con hombres y mujeres juntos:

---

En que deportes las clases pueden ser hechas con hombres y mujeres separados:

---

11 – Responda como usted percibe su relación con su **profesor de Educación Física**.  
**Marque con una X apenas una respuesta en cada pregunta.**

11.1 – Mi profesor demuestra entusiasmo en las clases.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.2 – Mi profesor me felicita cuando hago algo bien hecho.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.3 – El profesor me trata de forma diferente porque soy hombre (o mujer).

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.4 – El profesor me solicita demostrar los ejercicios durante la clase.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.5 – El profesor me ayuda cuando tengo dificultad para hacer un ejercicio o no entiendo lo que hay que hacer.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.6 – Mi profesor coloca las mismas reglas de comportamiento para hombres y mujeres.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.7 – Mi profesor solo se preocupa por algunos alumnos.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.8 – Mi profesor es educado conmigo.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.9 - Mi profesor es bueno conmigo.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.10 – Mi profesor me trata con respeto.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.11 – Mi profesor me llama la atención cuando yo no me comporto bien.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.12 – Mi profesor es afectuoso conmigo.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.13 – Mi profesor domina los contenidos de Educación Física.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

11.14 – Mi profesor de Educación Física es justo cuando me evalúa.

Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca

12 – Lo que más me gusta de mi profesor de Educación Física es:

---



---



---

y lo que menos me gusta es:

---



---



---

13 – En su opinión cuáles son **las cualidades de un buen profesor** de Educación Física?

Enumere de 1 a 5 las que usted considera más importantes, siendo **el número 1 para la más importante, o 2 para la segunda más importante, o 3 para la tercera más importante, o 4 para la cuarta más importante, o 5 para la quinta más importante.**

Enumere apenas 5 respuestas.

13.1. Deja a los alumnos hacer las actividades que a ellos más les gustan en la clase;	
13.2. Es bueno y cariñoso con los alumnos;	
13.3. Mantiene la disciplina de los alumnos en la clase;	
13.4. No comete errores sobre lo que enseña (conoce y maneja bien los temas o contenidos);	
13.5. Deja a los alumnos solos;	
13.6. Incentiva y ayuda a aquellos que tienen más dificultades;	

13.7. Es exigente con los alumnos;	
13.8. Respeta a los alumnos, los trata de forma correcta;	
13.9. Explica bien para qué sirven los ejercicios, cuáles son sus objetivos y cómo deben de ser hechos;	
13.10. Estimula la amistad y el espíritu de ayuda entre los alumnos;	
13.11. Es justo en las pruebas y cuando nos evalúa;	
13.12. Establece junto con los alumnos, reglas de comportamiento, lo que los alumnos y profesor deben de respetar.	

14 – Lo que usted piensa de **su propia capacidad** en las clases de Educación Física.

**Marque una X en la respuesta que seleccione.**

14.1 – En relación a la asignatura de Educación Física (general).

Muy bueno	Bueno	Suficiente	Malo	Muy malo

14.2 – En relación a mi condición física yo me considero.

Muy bueno	Bueno	Suficiente	Malo	Muy malo

14.3 – En relación a mis conocimientos en Educación Física yo me considero.

Muy bueno	Bueno	Suficiente	Malo	Muy malo

14.4 – Marque una X en como usted siente su habilidad en los siguientes deportes.

	Muy bueno	Bueno	Más o menos	Malo	Muy malo
14.4.1. Atletismo					
14.4.2. Ajedrez					
14.4.3. Baloncesto					
14.4.4. Fútbol					
14.4.5. Natación					
14.4.6. Tenis de mesa					
14.4.7. Voleibol					
14.4.8. Judo					
14.4.9. Fútbol de salón					
14.4.10. Softbol					

15 – En relación a los **objetivos de las clases de educación**.

Lo que yo considero más importante o debiera alcanzar en las clases de Educación Física en la escuela.

**Enumere de 1 a 3 las respuestas más importantes, siendo el número 1 para la más importante, o 2 para la segunda más importante y 3 para la tercera más importante.**

**Enumere apenas 3 respuestas.**

15.1. Mejorar mi condición física	
15.2. Participar en competencias	
15.3. Convertirme en un campeón algún día	
15.4. Convivir con los colegas y hacer nuevas amistades	
15.5. Mejorar mi apariencia personal	
15.6. Beneficiar mi salud	
15.7. Hacer algo que gusto	
15.8. Pasar bien el tiempo	

15.9. Alcanzar un nivel deportivo más elevado	
15.10. Otro objetivo, cuál?	

16 – Marque con una **X** en cuál situación usted **concuerta** o **no concuerta** con las afirmaciones abajo (en la clase de Educación Física)

**Marque apenas una respuesta.**

16.1. Cuando estas practicando un deporte en la clase de Educación Física, y hay alguien que está arbitrando y se equivoca, respetas esas decisiones?

Concuerto totalmente	Concuerto mucho	Concuerto en parte	Concuerto poco	No concuerdo nada

16.2. Apoyo y ayudo a todos mis compañeros de equipo, más cuando ellos son menos buenos que yo, o cuando cometen errores (en todas las actividades de clase).

Concuerto totalmente	Concuerto mucho	Concuerto en parte	Concuerto poco	No concuerdo nada

16.3. Ganando o perdiendo un juego, felicito a los compañeros de equipo y contrarios.

Concuerto totalmente	Concuerto mucho	Concuerto en parte	Concuerto poco	No concuerdo nada

16.4. En un juego, no creo que hacer trampa es malo desde que el profesor o juez no vea.

Concuerto totalmente	Concuerto mucho	Concuerto en parte	Concuerto poco	No concuerdo nada

16.5. Prefiero perder con un compañero más fuerte, que perder con uno más débil.

Concuerto totalmente	Concuerto mucho	Concuerto en parte	Concuerto poco	No concuerdo nada

16.6. Quien juega siempre de forma correcta, respetando las reglas, los compañeros y el profesor, casi siempre pierde.

Concuerto totalmente	Concuerto mucho	Concuerto en parte	Concuerto poco	No concuerdo nada

16.7. Prefiero ganar haciendo trampa, a perder siendo correcto y respetando las reglas, los compañeros y el profesor.

Concuerto totalmente	Concuerto mucho	Concuerto en parte	Concuerto poco	No concuerdo nada

16.8. Cuando yo juego mal o mi equipo pierde, busco disculpar para justificar mi actuación.

Concuerto totalmente	Concuerto mucho	Concuerto en parte	Concuerto poco	No concuerdo nada



16.9. Cuando un juez, el profesor o un compañero tiene dudas sobre quien hace la falta en el juego, soy capaz de acusarme cuando fui el responsable.

Concuerdo totalmente	Concuerdo mucho	Concuerdo en parte	Concuerdo poco	No concuerdo nada

16.10. Es más importante tener el placer de jugar que simplemente ganar los juegos.

Concuerdo totalmente	Concuerdo mucho	Concuerdo en parte	Concuerdo poco	No concuerdo nada

16.11. Si el juez, el profesor se equivoca a favor de mí yo acepto la decisión, pero cuando él se equivoca contra mí, yo discuto y reclamo fuertemente.

Concuerdo totalmente	Concuerdo mucho	Concuerdo en parte	Concuerdo poco	No concuerdo nada

16.12. En un juego o competición cuando veo que ya no puedo ganar o hacer una buena marca, dejo de esforzarme.

Concuerdo totalmente	Concuerdo mucho	Concuerdo en parte	Concuerdo poco	No concuerdo nada

**Muchas gracias por responder**



**Anexo 3.** Frecuencias respuestas cuestionario.**Edad de los estudiantes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 15	1	1,1	1,1	1,1
16	36	38,7	38,7	39,8
17	30	32,3	32,3	72,0
18	20	21,5	21,5	93,5
19	4	4,3	4,3	97,8
20	1	1,1	1,1	98,9
21	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

**Género de los estudiantes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Hombre	59	63,4	63,4	63,4
Mujer	34	36,6	36,6	100,0
Total	93	100,0	100,0	

**Percepción de las horas Educación Física**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Poco	45	48,4	48,4	48,4
Suficiente	43	46,2	46,2	94,6
Demasiado	5	5,4	5,4	100,0
Total	93	100,0	100,0	

### Gusto por la clase de Educación Física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me gusta mucho	24	25,8	25,8	25,8
	Me gusta	47	50,5	50,5	76,3
	Me gusta más o menos	13	14,0	14,0	90,3
	Me gusta poco	8	8,6	8,6	98,9
	No me gusta	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

### Importancia de la Educación Física en su formación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy importante	39	41,9	41,9	41,9
	Importante	44	47,3	47,3	89,2
	Mas o menos importante	5	5,4	5,4	94,6
	Poco importante	4	4,3	4,3	98,9
	6	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

### Para qué deben servir las clases de Educación Física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mejorar mi salud	50	53,8	53,8	53,8
	Aprender cosas nuevas	1	1,1	1,1	54,8
	Los alumnos se distrayan, diviertan, recreen	6	6,5	6,5	61,3
	Descansar de las clases teóricas	3	3,2	3,2	64,5
	Mejorar mi condición física	24	25,8	25,8	90,3

Participar en actividades deportivas con compañeros de sexo opuesto	2	2,2	2,2	92,5
No tengo opinión, porque creo que las clase no deben de ser obligatorias	7	7,5	7,5	100,0
Total	93	100,0	100,0	

**Para qué sirve lo que aprende en Educación Física**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Conocer las reglas de los deportes	12	12,9	12,9	12,9
Conocer mejor el funcionamiento de mi cuerpo	29	31,2	31,2	44,1
Saber utilizar las habilidades y técnicas adecuadas	32	34,4	34,4	78,5
Ganar gusto por las actividades físicas	12	12,9	12,9	91,4
No aprendo nada, no me sirve para nada	2	2,2	2,2	93,5
Ninguna de las anteriores	2	2,2	2,2	95,7
9	4	4,3	4,3	100,0
Total	93	100,0	100,0	

**Percepción de los espacios de Educación Física**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy buenos	35	37,6	37,6	37,6
	Buenos	46	49,5	49,5	87,1
	Regulares	9	9,7	9,7	96,8
	Deficientes	3	3,2	3,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Percepción de los materiales de la asignatura**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy buenos	19	20,4	20,4	20,4
	Buenos	45	48,4	48,4	68,8
	Regulares	25	26,9	26,9	95,7
	Deficientes	4	4,3	4,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Yo fuera el rector o profesor las clases serian:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre juntas	59	63,4	63,4	63,4
	Siempre separados	8	8,6	8,6	72,0
	Siempre juntos y otras separados	25	26,9	26,9	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Mi profesor demuestra entusiasmo en las clases**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	44	47,3	47,3	47,3
	Muchas veces	30	32,3	32,3	79,6
	A veces	17	18,3	18,3	97,8
	Pocas veces	1	1,1	1,1	98,9
	Nunca o casi nunca	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Mi profesor me felicita cuando hago algo bien hecho**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	10	10,8	10,8	10,8
	Muchas veces	20	21,5	21,5	32,3
	A veces	36	38,7	38,7	71,0
	Pocas veces	16	17,2	17,2	88,2
	Nunca o casi nunca	11	11,8	11,8	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Mi profesor me trata diferente porque soy hombre (mujer)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	6	6,5	6,5	6,5
	Muchas veces	7	7,5	7,5	14,0
	A veces	9	9,7	9,7	23,7
	Pocas veces	10	10,8	10,8	34,4
	Nunca o casi nunca	59	63,4	63,4	97,8
	9	2	2,2	2,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**El profesor me solicita demostrar los ejercicios durante la clase**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Siempre	20	21,5	21,5	21,5	
Muchas veces	31	33,3	33,3	54,8	
A veces	29	31,2	31,2	86,0	Porcentaje acumulado
Pocas veces	5	5,4	5,4	91,4	
Nunca o casi nunca	7	7,5	7,5	98,9	44,1
Válidos 9	1	1,1	1,1	100,0	83,9
Total	93	100,0	100,0		97,8
Válidos					100,0

**Mi profesor coloca las mismas reglas de comportamiento para hombres y mujeres**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	45	48,4	48,4	48,4
Muchas veces	26	28,0	28,0	76,3
A veces	14	15,1	15,1	91,4
Pocas veces	4	4,3	4,3	95,7
Nunca o casi nunca	4	4,3	4,3	100,0
Total	93	100,0	100,0	

**Mi profesor solo se preocupa por algunos alumnos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	5	5,4	5,4	5,4
Muchas veces	6	6,5	6,5	11,8
A veces	11	11,8	11,8	23,7
Pocas veces	12	12,9	12,9	36,6
Nunca o casi nunca	58	62,4	62,4	98,9
9	1	1,1	1,1	100,0



Total	93	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

### **Mi profesor es educado conmigo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	60	64,5	64,5
	Muchas veces	23	24,7	89,2
	A veces	6	6,5	95,7
	Pocas veces	3	3,2	98,9
	Nunca o casi nunca	1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0

### **Mi profesor es bueno conmigo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	47	50,5	50,5
	Muchas veces	30	32,3	82,8
	A veces	14	15,1	97,8
	Pocas veces	2	2,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0

### **Mi profesor me trata con respeto**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	68	73,1	73,1
	Muchas veces	19	20,4	93,5
	A veces	4	4,3	97,8
	Pocas veces	1	1,1	98,9
	Nunca o casi nunca	1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0

**Mi profesor me llama la atención cuando no me comporto bien**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	31	33,3	33,3	33,3
	Muchas veces	30	32,3	32,3	65,6
	A veces	18	19,4	19,4	84,9
	Pocas veces	3	3,2	3,2	88,2
	Nunca o casi nunca	11	11,8	11,8	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Mi profesor es afectuoso conmigo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	8	8,6	8,6	8,6
	Muchas veces	17	18,3	18,3	26,9
	A veces	24	25,8	25,8	52,7
	Pocas veces	15	16,1	16,1	68,8
	Nunca o casi nunca	27	29,0	29,0	97,8
	9	2	2,2	2,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Mi profesor domina los contenidos de Educación Física**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	51	54,8	54,8	54,8
	Muchas veces	29	31,2	31,2	86,0
	A veces	9	9,7	9,7	95,7
	Pocas veces	3	3,2	3,2	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Mi profesor es justo cuando me evalúa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	48	51,6	51,6	51,6
	Muchas veces	22	23,7	23,7	75,3
	A veces	18	19,4	19,4	94,6
	Pocas veces	3	3,2	3,2	97,8
	Nunca o casi nunca	2	2,2	2,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Capacidad general del estudiante en Educación Física**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	18	19,4	19,4	19,4
	Bueno	54	58,1	58,1	77,4
	Suficiente	17	18,3	18,3	95,7
	Malo	3	3,2	3,2	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**En relación a mi condición física yo me considero**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	11	11,8	11,8	11,8
	Bueno	47	50,5	50,5	62,4
	Suficiente	25	26,9	26,9	89,2
	Malo	10	10,8	10,8	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**En relación a mis conocimientos en Educación Física me considero**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	4	4,3	4,3	4,3
	Bueno	38	40,9	40,9	45,2
	Suficiente	44	47,3	47,3	92,5
	Malo	7	7,5	7,5	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Habilidad atletismo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	6	6,5	6,5	6,5
	Bueno	31	33,3	33,3	39,8
	Más o menos	42	45,2	45,2	84,9
	Malo	12	12,9	12,9	97,8
	Muy malo	2	2,2	2,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Habilidad ajedrez**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	6	6,5	6,5	6,5
	Bueno	11	11,8	11,8	18,3
	Más o menos	25	26,9	26,9	45,2
	Malo	36	38,7	38,7	83,9
	Muy malo	15	16,1	16,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Habilidad baloncesto**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	7	7,5	7,5	7,5
	Bueno	24	25,8	25,8	33,3
	Más o menos	40	43,0	43,0	76,3
	Malo	16	17,2	17,2	93,5
	Muy malo	5	5,4	5,4	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Habilidad fútbol**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	12	12,9	12,9	12,9
	Bueno	38	40,9	40,9	53,8
	Más o menos	25	26,9	26,9	80,6
	Malo	10	10,8	10,8	91,4
	Muy malo	8	8,6	8,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Habilidad natación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	7	7,5	7,5	7,5
	Bueno	33	35,5	35,5	43,0
	Más o menos	30	32,3	32,3	75,3
	Malo	12	12,9	12,9	88,2
	Muy malo	11	11,8	11,8	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Habilidad tenis de mesa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	5	5,4	5,4	5,4
	Bueno	20	21,5	21,5	26,9
	Más o menos	35	37,6	37,6	64,5
	Malo	25	26,9	26,9	91,4
	Muy malo	8	8,6	8,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Habilidad voleibol**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	7	7,5	7,5	7,5
	Bueno	41	44,1	44,1	51,6
	Más o menos	26	28,0	28,0	79,6
	Malo	17	18,3	18,3	97,8
	Muy malo	2	2,2	2,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Habilidad judo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	1	1,1	1,1	1,1
	Bueno	3	3,2	3,2	4,3
	Más o menos	10	10,8	10,8	15,1
	Malo	44	47,3	47,3	62,4
	Muy malo	33	35,5	35,5	97,8
	9	2	2,2	2,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Habilidad fútbol de salón**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	9	9,7	9,7	9,7
	Bueno	26	28,0	28,0	37,6
	Más o menos	29	31,2	31,2	68,8
	Malo	18	19,4	19,4	88,2
	Muy malo	8	8,6	8,6	96,8
	9	3	3,2	3,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Habilidad softbol**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	5	5,4	5,4	5,4
	Bueno	30	32,3	32,3	37,6
	Más o menos	17	18,3	18,3	55,9
	Malo	29	31,2	31,2	87,1
	Muy malo	12	12,9	12,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Respetar las decisiones de la persona quien dirige así se equivoque**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	1,1	1,1	1,1
	Concuerdo totalmente	2	2,2	2,2	3,2
	Concuerdo mucho	13	14,0	14,0	17,2
	Concuerdo en parte	33	35,5	35,5	52,7
	Concuerdo poco	31	33,3	33,3	86,0
	No concuerdo nada	12	12,9	12,9	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Apoyo y ayuda a todos los compañeros de equipo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concuerdo totalmente	16	17,2	17,2	17,2
	Concuerdo mucho	44	47,3	47,3	64,5
	Concuerdo en parte	25	26,9	26,9	91,4
	Concuerdo poco	6	6,5	6,5	97,8
	No concuerdo nada	1	1,1	1,1	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Ganando o perdiendo un juego felicito a los compañeros de ambos lados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concuerdo totalmente	26	28,0	28,0	28,0
	Concuerdo mucho	31	33,3	33,3	61,3
	Concuerdo en parte	24	25,8	25,8	87,1
	Concuerdo poco	10	10,8	10,8	97,8
	No concuerdo nada	2	2,2	2,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**No creo que hacer trampa es malo desde que el profesor o juez no vean**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concuerdo totalmente	5	5,4	5,4	5,4
	Concuerdo mucho	7	7,5	7,5	12,9
	Concuerdo en parte	15	16,1	16,1	29,0
	Concuerdo poco	34	36,6	36,6	65,6
	No concuerdo nada	31	33,3	33,3	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	



**Prefiero perder con alguien fuerte que con un débil**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	1,1	1,1	1,1
	Concuerdo totalmente	18	19,4	19,4	20,4
	Concuerdo mucho	18	19,4	19,4	39,8
	Concuerdo en parte	27	29,0	29,0	68,8
	Concuerdo poco	14	15,1	15,1	83,9
	No concuerdo nada	14	15,1	15,1	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Quien respeta las reglas, a compañeros y al profesor casi siempre pierde**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concuerdo totalmente	4	4,3	4,3	4,3
	Concuerdo mucho	8	8,6	8,6	12,9
	Concuerdo en parte	29	31,2	31,2	44,1
	Concuerdo poco	26	28,0	28,0	72,0
	No concuerdo nada	25	26,9	26,9	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Prefiero ganar haciendo trampa, a perder siendo correcto**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concuerdo totalmente	3	3,2	3,2	3,2
	Concuerdo mucho	6	6,5	6,5	9,7
	Concuerdo en parte	9	9,7	9,7	19,4
	Concuerdo poco	24	25,8	25,8	45,2

	No concuerdo nada	50	53,8	53,8	98,9
9		1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Cuando yo juego mal o mi equipo pierde, justifico mi actuación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concuerdo totalmente	3	3,2	3,2	3,2
	Concuerdo mucho	17	18,3	18,3	21,5
	Concuerdo en parte	23	24,7	24,7	46,2
	Concuerdo poco	20	21,5	21,5	67,7
	No concuerdo nada	29	31,2	31,2	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Soy capaz de acusarme cuando hay duda en el juego y soy culpable**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concuerdo totalmente	22	23,7	23,7	23,7
	Concuerdo mucho	22	23,7	23,7	47,3
	Concuerdo en parte	36	38,7	38,7	86,0
	Concuerdo poco	6	6,5	6,5	92,5
	No concuerdo nada	6	6,5	6,5	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Es más importante el placer de jugar que ganar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concuerdo totalmente	31	33,3	33,3	33,3
	Concuerdo mucho	29	31,2	31,2	64,5

	Concuerdo en parte	24	25,8	25,8	90,3
	Concuerdo poco	5	5,4	5,4	95,7
	No concuerdo nada	3	3,2	3,2	98,9
9		1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Cuando el profesos se equivoca a mi favor acepto la decisión, pero cuando él se equivoca contra mí, yo discuto y reclamo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concuerdo totalmente	5	5,4	5,4	5,4
	Concuerdo mucho	18	19,4	19,4	24,7
	Concuerdo en parte	34	36,6	36,6	61,3
	Concuerdo poco	18	19,4	19,4	80,6
	No concuerdo nada	17	18,3	18,3	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

**Cuando veo que no puedo ganar deo de esforzarme**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concuerdo totalmente	6	6,5	6,5	6,5
	Concuerdo mucho	7	7,5	7,5	14,0
	Concuerdo en parte	21	22,6	22,6	36,6
	Concuerdo poco	24	25,8	25,8	62,4
	No concuerdo nada	34	36,6	36,6	98,9
	9	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	



#### **Anexo 4. Guía entrevista grupos focales.**

##### **Grupo focal (gustan)**

##### **Objetivo**

Indagar por las percepciones, actitudes, interacciones y aprendizajes que se presentan en las clases de Educación Física secundaria de la institución educativa El Cole de la ciudad de Medellín.

##### **Presentación:**

Mi nombre es Didier Gaviria Cortes, les agradezco por participar en este grupo y por el tiempo que me están brindando, la información que me den será de gran ayuda para mi investigación y espero pueda favorecer la calidad de la Educación Física en su institución.

Deseo que respondan a varias preguntas, orientadas a conocer lo que piensan de las clases de Educación Física, de como se han sentido en ellas, lo que han aprendido y cómo han sido y son las relaciones con tus compañeros y con tu profesor.

Me gustaría grabar la conversación para no tener que estar escribiendo y poder estar más concentrado y atento en nuestra charla, además nadie sabrá lo que me van a contar, ni conocerán sus nombres, solo yo lo sabré para que puedan hablar con tranquilidad, recuerden que no hay respuestas buenas ni malas, esto no es un examen, lo que me interesa es saber lo que ustedes perciben y piensan.

Si están de acuerdo con lo que les acabo de decir, les parece bien que comencemos?

##### **Actitudes hacia la Educación Física: asignatura de Educación Física, objetivos, condiciones institucionales.**

1. En el cuestionario se refirieron que las horas semanales de Educación Física eran “pocas” o “suficientes”. Por qué? Cuántas horas a la semana piensan deben de tener?
2. Relativo a la asignatura de Educación Física respondieron que les gusta mucho o no les gusta. Qué es lo que lleva (motivos, razones) a que les guste o no las clases?. ¿te sientes satisfecho con la asignatura de Educación Física en el colegio?
3. ¿Cómo les ha parecido la asignatura de Educación Física en la secundaria?; les gusta como son las clases?; lo que hacen en ellas?; cómo deberían de ser las clases a nivel general?

4. Consideran que es muy importante o no tiene importancia la Educación Física en tu formación global. Por qué motivos?
5. ¿Por qué es importante el deporte y la actividad física en su formación?; En el colegio?; fuera del colegio, para su vida cotidiana?
6. ¿Qué se te viene a la cabeza cuando escuchas hablar de Educación Física?; qué es para ti Educación Física?
7. En su mayoría respondieron que los objetivos de la clase de Educación Física deben de ser beneficiar mi salud y mejorar la condición física. ¿qué es para ustedes salud?; cómo la entienden?; por qué estos objetivos y no otros?.
8. ¿Qué consideran ustedes que debe de tener una buena clase de Educación Física?; cuáles son las condiciones necesarias para una buena clase de Educación Física?.
9. ¿Qué es una actitud?
10. Piensas que las instalaciones y los materiales didácticos son importantes para lo que ustedes aprenden en las clases? Por qué motivos?
11. A nivel general se encuentran satisfechos con las clases de Educación Física del colegio. Qué los lleva a tener esa opinión?

### **Pensamiento del alumno: El aprendizaje de las clases, competencia y los contenidos**

1. Refirieron en el cuestionario que lo que aprendían en las clases les permitía “saber utilizar las habilidades y técnicas adecuadas en las diferentes actividades físicas” y conocer mejor el funcionamiento de mi cuerpo”. Qué es lo que les lleva a tener esa opinión?. ¿qué es para ustedes cuerpo?
2. En su mayoría consideraron que la Educación Física es importante para su formación integral. Por qué es importante para su vida?
3. En su mayoría respondieron que los contenidos más preferidos son los deportes y la condición física ¿les gustaría otras actividades diferentes?; otros contenidos en la clase de Educación Física?. Sin embargo no les gusta correr, ni trotar no hace esto parte de la condición física, por qué esta contradicción?.
4. Muchos consideran que la teoría es un aspecto que no les gusta, ustedes consideran que en Educación Física se debe de enseñar conceptos, es decir, teoría? Es importante?.
5. ¿Qué recuerdan que hayan aprendido en la clase de Educación Física en secundaria? Aún lo practican, lo ponen en práctica en su vida cotidiana?
6. Por qué es importante el trabajo de la condición física en la clase de Educación Física?.

7. ¿Crees que se enseñan valores en la clase de Educación Física?; Cuales?; ¿Me puedes decir ejemplos?; ¿qué es un valor?; los consideras importante en la clase?
8. ¿Qué actividades realizas dentro de la clase de Educación Física que fomenta los valores?
9. La gran mayoría se consideraron buenos a nivel general en Educación Física, puede ser esto por qué les gusta?; o la clase es muy fácil de aprobar?; no requiere de esfuerzo?.
10. Consideran que lo que aprenden en las clases de Educación Física, solo lo aprenden en ella o en otras asignaturas, en otros espacios?
11. ¿Qué les gustaría aprender en las clases de Educación Física?
12. Para cada uno de ustedes, a nivel general que aprenden o han aprendido en la clase de Educación Física?

### **Comportamiento del profesor e interacción**

1. ¿Cuándo piensan en el profesor de Educación Física que idea se les viene a la cabeza?
2. En la interacción con su profesor, mencionaron que el profesor siempre muestra entusiasmo en las clases y actitudes de simpatía con ustedes. O frecuentemente solo se preocupa por algunos compañeros. Por qué es que piensan eso, es importante en las relaciones con el profesor?
3. ¿Cómo son las relaciones con los demás compañeros y compañeras dentro de las clases? Se respetan? Ayudan mutuamente? Se agreden? No se hablan entre algunos, etc.?
4. Las cualidades que más se resaltaron en el cuestionario sobre un buen profesor fueron: “respeto a los alumnos, los trata de forma correcta”; “explica bien para qué sirven los ejercicios, cuáles son sus objetivos y cómo deben de ser hechos” y “mantiene la disciplina de los alumnos en clase”. Por qué consideran estas importantes?; que dirían a eso ustedes?;
5. ¿Cómo debe el profesor mantener la disciplina en la clase, qué métodos, maneras?; cómo es una buena explicación?.
6. un porcentaje alto considera que el profesor domina los contenidos de la asignatura. Cómo identifican ustedes esto?; por qué lo saben?
7. ¿Me puedes contar sobre las normas que el profesor establece en la clase?
8. ¿Cumples con ellas?.... ¿por qué lo haces?

9. ¿Cuándo estás en clase aceptas las normas de las diferentes actividades? Y tus compañeros?

10. ¿Participas en la elección o construcción de las normas de clase y de las actividades?

11. ¿Ustedes consideran que el profesor influye en el aprendizaje de ustedes en la asignatura?

12. ¿Qué entienden por ambiente de clase?; consideran que hay un buen ambiente de clase en Educación Física?

**DESPEDIDA:**

Les agradezco nuevamente el tiempo y la atención prestada, toda la información que me brindaron es de gran importancia para mí y para el desarrollo del estudio, me gustaría poder conversar con ustedes en otra ocasión si es necesario, para complementar alguna información que me permitiría un mejor desarrollo de la investigación. GRACIAS.



## **Grupo focal (no gustan)**

### **Objetivo**

Indagar por las percepciones, actitudes, interacciones y aprendizajes que se presentan en las clases de Educación Física secundaria de la institución educativa El Cole de la ciudad de Medellín.

### **Presentación:**

Mi nombre es Didier Gaviria Cortes, les agradezco por participar en este grupo y por el tiempo que me están brindando, la información que me den será de gran ayuda para mi investigación y espero pueda favorecer la calidad de la Educación Física en su institución.

Deseo que respondan a varias preguntas, orientadas a conocer lo que piensan de las clases de Educación Física, de como se han sentido en ellas, lo que han aprendido y cómo han sido y son las relaciones con tus compañeros y con tu profesor.

Me gustaría grabar la conversación para no tener que estar escribiendo y poder estar más concentrado y atento en nuestra charla, además nadie sabrá lo que me van a contar, ni conocerán sus nombres, solo yo lo sabré para que puedan hablar con tranquilidad, recuerden que no hay respuestas buenas ni malas, esto no es un examen, lo que me interesa es saber lo que ustedes perciben y piensan.

Si están de acuerdo con lo que les acabo de decir, les parece bien que comencemos?

### **Actitudes hacia la Educación Física: asignatura de Educación Física, objetivos, condiciones institucionales.**

1. Relativo a la asignatura de Educación Física respondieron que no les gusta. Qué es lo que lleva (motivos, razones) a que les guste o no las clases?. ¿te sientes satisfecho con la asignatura de Educación Física en el colegio?
2. ¿Cómo les ha parecido la asignatura de Educación Física en la secundaria?; les gusta como son las clases?; lo que hacen en ellas?; cómo deberían de ser las clases a nivel general?
3. ¿Qué se te viene a la cabeza cuando escuchas hablar de Educación Física?; qué es para ti Educación Física?
4. Consideran que es muy importante o no tiene importancia la Educación Física en tu formación global. Por qué motivos?

5. Conoces los objetivos de la clase de Educación Física?, quién te los ha dicho?, crees que es importante conocerlos, saberlos? Por qué?

6. ¿Qué consideran ustedes que debe de tener una buena clase de Educación Física?; cuáles son las condiciones necesarias para una buena clase de Educación Física?.

7. En su mayoría respondieron que los objetivos de la clase de Educación Física deben de ser beneficiar mi salud y mejorar la condición física. ¿qué es para ustedes salud?; cómo la entienden?; por qué estos objetivos y no otros?

8. A nivel general se encuentran satisfechos con las clases de Educación Física del colegio. Qué los lleva a tener esa opinión

9. ¿Qué es una actitud?

### **Pensamiento del alumno: El aprendizaje de las clases, competencia y los contenidos**

1. Refirieron en el cuestionario que lo que aprendían en las clases les permitía “saber utilizar las habilidades y técnicas adecuadas en las diferentes actividades físicas” y conocer mejor el funcionamiento de mi cuerpo”. Qué es lo que les lleva a tener esa opinión?. ¿qué es para ustedes cuerpo?

2. En su mayoría consideraron que la Educación Física es importante para su formación integral. Por qué es importante para su vida?

3. En su mayoría respondieron que los contenidos más preferidos son los deportes y la condición física ¿les gustaría otras actividades diferentes?; otros contenidos en la clase de Educación Física?. Sin embargo no les gusta correr, ni trotar no hace esto parte de la condición física, por qué esta contradicción?.

4. Muchos consideran que la teoría es un aspecto que no les gusta, ustedes consideran que en Educación Física se debe de enseñar conceptos, es decir, teoría? Es importante?.

5. ¿Qué recuerdan que hayan aprendido en la clase de Educación Física en secundaria? Aún lo practican, lo ponen en práctica en su vida cotidiana?

6. Por qué es importante el trabajo de la condición física en la clase de Educación Física?.

7. ¿Crees que se enseñan valores en la clase de Educación Física?; Cuales?; ¿Me puedes decir ejemplos?; ¿qué es un valor?; los consideras importante en la clase?

8. ¿Qué actividades realizas dentro de la clase de Educación Física que fomenta los valores?

9. La gran mayoría se consideraron buenos a nivel general en Educación Física, puede ser esto por qué les gusta?; o la clase es muy fácil de aprobar?; no requiere de esfuerzo?.

10. Consideran que lo que aprenden en las clases de Educación Física, solo lo aprenden en ella o en otras asignaturas, en otros espacios?

11. ¿Qué les gustaría aprender en las clases de Educación Física?

12. Para cada uno de ustedes, a nivel general que aprenden o han aprendido en la clase de Educación Física?

### **Comportamiento del profesor e interacción**

1. ¿Cuándo piensan en el profesor de Educación Física que idea se les viene a la cabeza?

2. En la interacción con su profesor, mencionaron que el profesor siempre muestra entusiasmo en las clases y actitudes de simpatía con ustedes. O frecuentemente solo se preocupa por algunos compañeros. Por qué es que piensan eso, es importante en las relaciones con el profesor?

3. ¿Cómo son las relaciones con los demás compañeros y compañeras dentro de las clases? Se respetan? Ayudan mutuamente? Se agreden? No se hablan entre algunos, etc.?

4. Las cualidades que más se resaltaron en el cuestionario sobre un buen profesor fueron: “respeto a los alumnos, los trata de forma correcta”; “explica bien para qué sirven los ejercicios, cuáles son sus objetivos y cómo deben de ser hechos” y “mantiene la disciplina de los alumnos en clase”. Por qué consideran estas importantes?; que dirían a eso ustedes?;

5. ¿Cómo debe el profesor mantener la disciplina en la clase, qué métodos, maneras?; cómo es una buena explicación?.

6. un porcentaje alto considera que el profesor domina los contenidos de la asignatura. Cómo identifican ustedes esto?; por qué lo saben?

7. ¿Me puedes contar sobre las normas que el profesor establece en la clase?

8. ¿Cumples con ellas?.... ¿por qué lo haces?

9. ¿Cuándo estás en clase aceptas las normas de las diferentes actividades? Y tus compañeros?

10. ¿Participas en la elección o construcción de las normas de clase y de las actividades?

11. ¿Ustedes consideran que el profesor influye en el aprendizaje de ustedes en la asignatura?

12. ¿Qué entienden por ambiente de clase?; consideran que hay un buen ambiente de clase en Educación Física?

## **Anexo 5. Entrevistas grupos focales.**

### **Anexo 5.1. Grupo focal 1**

Entrevistador = D

Entrevistados = M si es mujer; H si es hombre.

D: Bueno, para iniciar les recuerdo que mi nombre es Didier y quiero preguntarles a ustedes primero ¿por qué ustedes consideran o por qué les gusta a ustedes la clase de Educación Física? O también me pueden decir ¿qué es lo que más les ha gustado de la clase de Educación Física?; no tiene que ser nada más de este grado de once sino del proceso de ustedes durante la secundaria.

M1: Bueno, pues a mi me gusta más Educación Física porque no es algo tan teórico, sino que es mucha práctica y eso es bueno.

H1: Pues me gusta Educación Física en especial porque fomenta varios deportes, no sólo se queda simplemente en los deportes que dan normalmente, sino que nos dan a nosotros la opción de votar, de votar porque deporte quiere, y se distribuyen entre tres profesores que son los que actualmente están... y así y uno va escogiendo el que más desee por el momento.

D: Bueno, entonces ¿ustedes escogen por la actividad o por el profesor?, ¿qué es lo más importante, el contenido que van a trabajar o el profesor?

H1: La actividad.

H2: La actividad y el contenido.

D: ¿y el contenido? a bueno. ¿Qué piensan ustedes acerca también de, (si recuerdan la pregunta del cuestionario hace dos meses) acerca de las horas, no sé si ustedes recuerdan qué respondieron, si eran poco, suficientes?

H1: Si no estoy mal creo que...

M: Son pocas.

H3: Yo puse que eran pocas (D: sí), pues yo pienso que la educación no debe ser tanto como tan teórica, como se ve pues implementan clases de Educación Física en algunas partes complementan más o más, entonces yo pienso que acá en la institución hay mucho estudiante que le gusta el deporte e incluso son jugadores... y son muy competentes en algunas ligas, y entonces yo pienso que se debería fomentar pues más tiempo, para el esparcimiento y también de alguna manera uno aprende más, uno va aprendiendo (D: sí), uno no se queda con nada, uno aprende.

D: Bueno...

H1: Apoyo la idea del compañero, son pocas, porque la verdad una a veces queda iniciado por decirlo así, uno está en su actividad y queda iniciado, uno quiere más, uno busca más. En la semana uno a veces queda aburrido, porque como dijo el compañero eso todo teórico eso cansa, cansa la mente, entonces uno como que se desestresa jugando o simplemente haciendo una actividad, que el cuerpo se relaje.

D: Y entonces... para ustedes la clase de Educación Física ¿cómo debería de ser, si tuviera más horas?

M2: Más práctica, más juegos, porque pues, a nosotros nos gusta jugar, nos gusta la actividad física.

H2: Yo pienso que práctica, sin dejar a un lado la teoría se debería de implementar ella. ¿si me hago entender?, digamos queeee... yo digo... o sea, cuando yo me refiero a la práctica, o sea, mediante la práctica podemos meter la teoría; simplemente estamos haciendo una práctica como la hacemos haya atrás con Juan o las niñas en baile; digamos, ellas están haciendo una coreografía y simplemente digamos, le meten la teoría pero en la práctica, no simplemente que digamos, nos sentamos a escuchar prácti... teoría y teoría y teoría y teoría, ¡no! simplemente que estamos en el campo de juego y ahí mismo hacer la teoría.

D: A bueno, yo me encontré en los cuestionarios que he analizado que lo que menos les gusta a los estudiantes es la parte teórica, yo veo que usted dice que se deben combinar como las dos cosas y llevarlo como a otros espacios, a otros momentos dentro de la clase, pero en general ¿consideran ustedes que se debería de dar también la parte teórica?

Estudiantes: afirman.

M2: Es elemental

H1: Es elemental, pero sería como una parte teórica pero desde la experiencia, desde la experiencia, o sea, de que le sirve a uno que le digan a usted: el pie tiene que ir a cierta posición, cierto ángulo para usted patear un balón, entonces un estudiante es ¡ohh!, mi pie está a cierto ángulo, ya puedo patear el balón, (un estudiante hombre afirma ¡nooo!), uno tiene que llegar y con la práctica mirar como va patear, darle así, pateo el balón así, a dónde va a llegar, a quién se lo voy a pasar, ¿si me entiende?.

D: Sí, sí, sí; quién más...

H3: Muchas veces dicen, que lo que uno planea muchas veces no resulta, entonces digamos la teoría, digamos como dice el compañero; para dar un pase corto uno le da con el borde interno, pero digamos en una ocasión... no resulta así y de alguna manera se benefició el equipo y uno no lo hizo así y como le digo pues..., de alguna manera pues se benefició el equipo, y entonces no siempre sería como (M1: seguir la teoría) seguir lo teórico; simplemente uno debe tener su personalidad y su criterio y... de esa manera uno aporta con lo que uno puede... (H2: hacer) llegar a hacer.

D: Bueno, y a nivel general ustedes consideran que la clase de Educación Física es importante para la formación de ustedes? (estudiantes afirman) ¿por qué motivos, por qué razones?

H1: ¿Cómo?

M3: Es parte de la educación de nuestro colegio incluso creo que está en el manual de convivencia.

M2: También pa' la salud, pa' la actividad física, creo pues que eso beneficia mucho la salud.

H1: Yo creo que sí, aparte que es tomada digamos como una materia de "relleno", yo no creo así, puede ser como dirían muchos "relleno", pero no, de que le sirve a uno tanta información si usted va estar sentado en un piso engordando lentamente o simplemente a qué viene, no sé a qué viene, toda una semana estudiando dando teoría para llegar el momento en un espacio mínimo donde usted puede divertirse, usted puede moverse, usted puede

interactuar con varios compañeros de otros salones, yo creo que ese momento es tan importante como los demás.

D: Eso me llama a mí la atención, que yo veo que ustedes ahorita dijeron que podían elegir las actividades o los contenidos y muchos cuando se les pregunta en el cuestionario o en lo que he visto, nadie ha resaltado la posibilidad de relacionarse con los otros compañeros de los otros grupos, entonces en ese sentido ¿por qué es importante para ustedes (que ya lo dijeron) la salud y la actividad física?

M2: Repítame la pregunta que no entendí.

D: ¿Para qué es importante, o por qué consideran ustedes importante la actividad física en la formación de ustedes?... ahorita era Educación Física y aquí ya ustedes dijeron que por la parte de actividad física era importante, entonces qué se puede entender por actividad física? y si ¿ustedes la practican fuera del colegio?.

H3: Yo pienso que la actividad deportiva y la actividad física, pienso que es elemental en un ser humano, y que, pues, por los beneficios que esta da, que esta le provee al ser y que... pues se debe dar un uso adecuado, pues, no simplemente uno como sobrecargar el cuerpo de la actividad física, pues ahí es cuando ya vienen los riesgos de lesiones o la enfermedad... o algo, entonces yo pienso pues que la actividad física (M: moderada) es gran complemento en el ser humano para el bienestar de éste mismo.

D: ¿Qué se les viene a ustedes a la cabeza cuando uno dice: Educación Física?

H2: Acondicionamiento del cuerpo.

D: Acondicionamiento del cuerpo.

H3: Entrenamiento deportivo.

H1: Mente clara.

D: Mente clara, entrenamiento deportivo

H3: Yo pienso que la Educación Física... pues desde mi, yo pienso que yo con el deporte me formo más para la vida, sí no es simplemente que, que a bueno ejercito mi cuerpo; yo pienso que uno con el deporte aprende demasiado para la vida, en la personalidad, el criterio que uno tenga mediante éste.

H2: Puede interactuar con los demás.

H3: Por eso, a eso me refiero, que uno se relaciona demasiado con las demás personas, entonces ahí, es donde juegan las emociones ¡eso!.

H1: Apoyo la parte del compañero, en la parte de las emociones y muchas más, claro está, pero resalto la de las emociones; por ejemplo: usted en el deporte, a los que nos apasiona el deporte, uno siente adrenalina, uno siente diversión, uno siente el momento, hace rato nos estábamos viendo una película, y si no estoy mal, una parte decía que la felicidad es el camino. Entonces uno mientras esta en ese camino, en ese deporte, en esa raqueta, en ese balón, en ese bate, uno siente adrenalina, uno siente felicidad, entonces es como ese momento donde vos dejas todos los problemas atrás y ¡ya!, no importa nada, sólo el momento de patear la pelota, de pegarle al balón.

D: Está bien. A nivel general ustedes podrían decir que en el proceso de secundaria ¿se han sentido o se sienten satisfechos con la clase de Educación Física?

H2: ¡No!. Como dijimos es como falta de más, claro que uno la pasa bien en clase de Educación Física, uno hace deporte, uno interactúa con los demás, pero que me siento satisfecho, ¡no! (D: y entonces...) es como una realización no realizada (hay risas).

D: Y entonces ¿qué debería de tener una buena clase de Educación Física?

H1: Yo diría que salirnos de los esquemas de que estamos en un colegio, del miedo, porque tanto los profesores como los estudiantes tienen miedo, entonces por ejemplo: si no sigo este deporte el profesor me va a poner una "i", ya el estudiante está teniendo miedo, pero el estudiante quiere otro deporte, pero ese miedo no lo está influyendo el profesor, lo está influyendo la misma institución, la institución al profesor y el profesor a los estudiantes; y los estudiantes y el profesor se están dejando dominar de ese miedo.

D: ¿Qué más dicen ustedes? ¿Qué es una buena clase de Educación Física? ¿Cómo debería ser una buena clase?

H3: Yo pienso que en la Educación Física para que un estudiante salga satisfecho, yo pienso que se debe... dar un dialogo entre profesor – estudiante – profesor – grupo, en el que se proponga un buen contenido, para que el estudiante digamos, es una hora y media, dos horas de Educación Física; yo pienso que con un buen contenido el estudiante sale satisfecho si es con un buen contenido, yo creo que el tiempo no importa, puede ser digamos media hora de Educación Física, pero si es con un buen contenido el estudiante sale contento (un hombre afirma) ¡feliz!.

D: Bueno, y que es para ustedes más o menos cambiando de tema, ¿Qué es para ustedes una actitud?

H2: Lo que se quiera.

H3: ¿Actitud o aptitud?

D: Actitud con (c ).

H3: Actitud?

D: Sí.

H2: Las ganas con que se hace algo.

H3: Algo bien.

D: Las ganas con las que si se hace algo.

H1: Eso.

H1: Por ejemplo: hay compañeros, muchos que no respondieron, que dijeron que no les gustaba la clase de Educación Física porque llegan con una actitud disquisitiva, a no que pereza el sol, que pereza trotar, que pereza caminar.

M1: Que sudar.

H1: Que pereza estirar, ¡hay me sude!, ¡ya no quiero mas! Es como esa actitud tan...

M1: Negativa.

H1: O sea, usted con esa actitud obviamente no le va a gustar, pero uno que llega, donde, hágale, eso, venga...

H3: Y sí, no importa, digamos, muchos dicen que el profesor o que algo, simplemente uno esta dispuesto a recibir lo que me pueden dar, lo que me aporta la clase y uno no se preocupa digamos por factores que en realidad no valen la pena, pues digamos: si me empantane, me empantane, si, si me insole me insole, y si me aporrie [sic], me aporrie [sic], pues digamos que no importa, simplemente es el hecho que uno disfrute, pues sin importar.



D: Muy bien, en el cuestionario muchos respondieron, que lo que aprenden en la clase de Educación Física les sirve para conocer mejor el funcionamiento del cuerpo, no se si recuerdan esa pregunta.

H1: Sí.

D: ¿Qué es para ustedes eso del cuerpo, que es el cuerpo?

H1: Es explorar; el cuerpo yo lo veo como una nave y uno es el piloto dentro de esa misma nave, somos nave y piloto juntos, entonces soy como manejando esa máquina, cada tuerca, entonces descubro: ¿qué descubro?, descubro la modalidad, como que movimientos no debe uno hacer porque me daño o daño la máquina, también que riesgos no puedo hacer porque daño el piloto, entonces es como una relación, yo lo veo como una relación piloto maquina.

M2: Sí.

D: Qué más pueden decir, ¿Qué es cuerpo?, ¿Qué pueden entender? El compañero da su explicación... ¿es nada más eso físico?, ¿no es nada más? o ¿qué más es?, o ¿es nada más el funcionamiento?

H1: Yo lo veo más como algo físico.

M2: No... sí claro.

H1: Vas a decir algo diferente a mí?

M2: No dale.

H1: Entonces yo lo veo también algo mental.

M1: Sí.

H1: Porque a pesar de ser una relación, si como lo dije, pero por ejemplo: llega el momento, es una pasión, digamos una pasión, tu estas en un partido y ya estás cansado, pero tu mente dice que quieres ganar, entonces ahí no entra lo físico, entonces ya es como vamos a ganar, me puedo mover, porque es lo que quiero.

D: La actitud?

H2: Es un complemento entre las dos.

D: Bien, en la mayoría en lo que han dicho ustedes siempre se habla, o hablaron de actividad física, de deporte y también en las respuestas que he visto, y lo que he escuchado también en las observaciones, es que siempre se habla de los deportes y de la parte del acondicionamiento físico dentro del colegio, es lo que les ofrece pues el programa de Educación Física a ustedes, ¿a ustedes les gustaría que hubiera otras actividades diferentes a los deportes?

H1: Cómo cuáles?

H2: Cómo cuáles, explíqueme un ejemplo.

D: Ejemplo: la expresión corporal, ejemplo: otro tipo de actividades como más recreativas, no tanto escoger fútbol, voleibol, baloncesto.

H1: Sería los juegos como los que hace el Inder (Instituto de deporte y recreación) o algo así?

D: Sí, algo diferente, por eso, eso es lo que yo quiero ver, como siempre les han ofrecido y ustedes han elegido los deportes que...

H2: Más comunes.

D: Cierto, más comunes y de pronto yo veo algunos no tan comunes para otras instituciones como natación que ustedes tienen pues piscina, o como tenis de mesa, pero siempre se le ha ofrecido una práctica deportiva y no les han ofrecido por decir algo, una unidad didáctica de recreación o de juegos...

H2: Últimate.

D: Sí, algo más recreativo, o no les han ofrecido algo por ejemplo de expresión corporal, o algo por ejemplo lo que le está pasando con Luis en baile que trata de ofrecer otros bailes diferentes a los que de pronto ellos manejan.

M2: Sí, pero es que...

D: ¿O algo que ustedes conozcan por fuera que podría estar en la clase de Educación Física y que no esta?

M2: Pues, por ejemplo yo digo que este colegio se presta para muchos deportes, aunque hay, tienen muy buen espacio, pero es que el problema es que no hay con que, por ejemplo, los profesores, no todos los profesores tienen las mismas capacidades de hacer otros deportes; por ejemplo, mire con Luis lo que nos pasa, nosotros estamos en baile, pero nosotros vamos y hacemos lo que podemos, porque Luis no es profesor de baile.

H2: no hay los recursos.

M2: Entonces...

H3: Pienso que el baile.

M2: Eso es lo que lo que pasa, por ejemplo yo digo que este colegio se presta para mucho, pero no hay suficientes recursos, como dice él, pues es más que todo los profesores.

D: A bueno, entonces hay va nuevamente otra pregunta, la mayoría, yo diría que el 99 % de los estudiantes contestaron que los espacios y los materiales eran buenos, entonces y frente a la elección de la actividad; ¿en realidad se eligen las actividades y los deportes que ustedes quieren o se escogen es lo que los profesores saben hacer?.

M2: Claro.

H2: Más que todo, más que todo.

M3: Hay varios, por ejemplo ponen siempre los mismos, ya uno escoge el que, el que, más se acuerde uno que el profesor pueda dar, por ejemplo, baile lo colocaron porque estaba el profesor, no me acuerdo como se llama...

D: De religión.

M3: No.

H3: El monito, el monito.

M3: Era otro profesor.

H1: Yuber...

H1: Yuber.

M3: Yuber.

D: A sí si.

M3: Que él fue profesor pues de aquí, lo pusieron por él, porque el sabia bailar y todo, él era el que nos iba a enseñar, ya por otro lado se encontraron fue con Pepe porque como él se fue de la institución.

H1: Eso, eso diría, nosotros escogemos pero dentro de las ilimitaciones del profesor, lo que él pueda hacer, no lo que él quiera que hagamos, lo que él pueda hacer, por ejemplo, Luis cogió el papel de Yuber, pero Yuber era profesor, el sabia fútbol, el sabia baloncesto, vóley, todo eso; escogimos baile a decisión propia, porque nosotros sabíamos que él nos podía enseñar a bailar.

H2: Tenía capacidad.

H1: Porque sino hubiésemos podido escoger vóley o fútbol. Por ejemplo Pedro, Pedro también nos puede dar fútbol, pero el da tenis de mesa si no estoy mal.

D: A bueno, hay algo que por ejemplo entre los contenidos que ustedes eligen, que predomina mucho también a que les gusta lo de la condición física y el trabajo de acondicionamiento, pero dice que lo que no les gusta mucho es correr, trotar, entonces como se puede entender eso, esa no contradicción en la respuesta?

H3: Yo pienso que es el verdadero amor y pasión que uno le tenga a esto, simplemente si yo digo, a mí me gusta demasiado el deporte; entonces yo digo que pereza trotar, que pereza hacer esto, pues yo tengo que ser consecuente con que el deporte, no es solo yo tocar un balón simplemente, que yo también me tengo que preparar físicamente, que me toca digamos trotar, hacer estiramientos, hacer múltiples cosas que vienen a que uno se prepare y que pueda ser un elemento competitivo.

D: Bien, ¿Qué ibas a decir tú?

M2: No algo así.

D: Ah bueno.

H1: Yo digo que... pues yo ahorita lo dije, pues como les va a gustar la clase de Educación Física si llegan con la mentalidad de que no me gusta y que pereza trotar y caminar, que pereza el sol, que pereza sudar, como les va a gustar con una actitud como esa, mientras que los que nos gusta, me sude dos camisas, me sude dos camisas, pero hago lo que yo quiero y me gusta y vea que eso predomina ahí, lo que dice el compañero y la pasión con la clase.

H3: Es correcto, yo reitero pues como lo de ahorita, que no importa si uno se empantana, si uno se raspa, si uno se aporrea, incluso si uno se lesiona, uno sigue con la pasión, uno sigue con amor por el deporte, por lo que hace.

M3: Es que ellos hacen eso no porque les guste la actividad física, sino por ganar una nota.

D: O sea, ¿predomina la nota?

H1: Eso.

M1: Uff claro.

H2: hoy en día predomina más eso, digamos que...

M1: No, es como el sistema...

H2: Es como el sistema que...

M1: Educativo.

H3: Que hay acá; digamos que la Educación Física simplemente no se calificara, por o digámoslo, a ver, ampliémoslo, digámoslo en todo el ámbito institucional, en que no se califique por competencias, porque acá se califica es por competencias, digamos por lo de la actitud porque no todo el mundo...

M1: Le gusta el deporte.

H3: No le gusta, digamos el deporte y es bueno en todas las áreas, entonces se califican simplemente por lo que muestre, independientemente de que sea bien o mal lo que él este presentando al profesor o lo que le presente en la clase.

D: Eso es una pregunta que más adelante iba a hacer acerca de la evaluación, entonces ya que tocaron el tema, ¿Cómo normalmente se les califica a ustedes en Educación Física?

M1: El que más trabaja.

M2: Si usted trabaja.

M3: El que gana la buena nota.

M1: Eso.

H1: Yo pienso que es porque...

D: El que más trabaja, gana la nota?

H1: Yo digo que es por la fama del estudiante y por lo que ve el profesor, y lo que no quiere ver, a veces se distraen.

D: Cuando usted dice fama, es que?

M3: Por qué?

H1: Es por ejemplo los que más se muestran, los que por ejemplo, los que nos apasiona el deporte uno siempre esta ahí, mientras digamos, los que no tienen tanta fama van como con esa pereza, caminando ahí atrás pero siempre trabajan por la nota que ponga el profesor y como...(carcajadas) como anteriormente dije yo, el miedo que causa entre la institución, profesores y estudiantes, ese es el miedo.

M2: Pues, y eso se les vuelve una obligación a los que no quieren hacer el deporte, lo tengo que hacer porque o sino voy a perder Educación Física, entonces no lo hacen porque quieren, sino porque... pues la obligación de hacerlo.

H1: Entonces es obvio que ellos califican por eso, entonces la obligación es que lo estén haciendo bien, lo hacen obligados porque lo están haciendo lento, no como estos digamos, que lo están haciendo mejor, porque digamos que o los conozco o ya están haciendo bien el trabajo, o se mantienen haciendo bien el trabajo.

H3: Yo pienso que también hay que mirar el tema de... como dice el compañero competencias y las habilidades que esta mostrando el estudiante, no es lo mismo decir digamos las habilidades que presenta Ramón a las que presenta Pabón, pongamos un ejemplo, entonces ya viene el profesor, el encargado de la clase, a darles una nota por lo que ellos hacen, entonces digamos no va hacer la misma nota la que va a recibir el compañero a la que va a recibir el otro estudiante, ¿porque se debe esto? digamos porque el profesor no ve igual el trabajo, digamos al que lo hace bien, que lo hace muy bien al que lo hace un poco más reducido, porque de algún modo no es la pasión de él, simplemente él lo hace por... digamos por la nota, pero en si no le apasiona demasiado, entonces yo creo que hay que mirar esa parte de las competencias y habilidades, y la actitud que enfrenta el estudiante, que propone el estudiante frente a la clase.

H2: La actitud.

H1: La de él.

D: La actitud o la aptitud si y...

H3: Yo pienso que Ramón tiene actitud y aptitud.

D: Si.

H3: Entonces digamos y no todos los estudiantes son así, digamos un estudiante, digo, yo tengo aptitud pero a mí me da digamos pereza, entonces no tengo la actitud, pero hay estudiantes que tienen mucha actitud, digamos ganas de salir adelante, ganas de proponerle a la clase...

M1: Pero no tiene la aptitud.

H3: Pero no tiene la actitud, entonces de algún modo a ese no lo reconocen los profesores.

D: Entonces es que el profesor tenga en cuenta (para la calificación) también por decirlo en otras palabras la ganas, el trabajo, el esfuerzo en la clase...

H2: Sí.

M1: Sí.

D: Si pasamos esto a otra asignatura, matemáticas, química, ustedes que dirían entonces, que el profesor sepa que el estudiante no sabe hacer la operación, no comprende el ejercicio...

H3: Pero si se lo propone

D: Y le puso muchas ganas y pasa química, matemáticas sin saber hacer el ejercicio eso estaría...

H1: En esta institución se da mucho que el profesor valore el esfuerzo, más que todo en algunas asignaturas, vea el caso... si no vea pues, pero por ejemplo matemáticas a usted le ven buena actitud y avemaría... a pesar de todo, si usted muestra buena actitud el profesor a uno lo va a tener en... si me entiende.

M2: En cuenta.

H1: En cuenta, exacto, entonces son como los aspectos; por ejemplo, si usted se mantiene ahí mascando chicle, tirado, con el celular, (el estudiante tiene uno en las manos) jajajaja... con el celular, el profesor lo ve así en clase y no crea usted que lo va ayudar, ya puede que no sepa pero tampoco esta mostrando actitud.

D: Bien.

H3: También se puede hablar digamos con el tema, que no todo mundo esta clarito para alguna asignatura, a un estudiante le está yendo bien en matemáticas, pero digamos a mí no me trama la matemáticas de a mucho, pero pues, porque el área de uno, digamos en mí, en mí digamos que esta es el deporte y de pronto lo que es de pronto digamos un ámbito más critico, que es el ámbito de sociales que me gusta defender lo propio pero con argumentos, sí entonces, digo que se debe, como diría... Unos... también entender al estudiante que no solo que.... Mmm se me fue...

D: jajaja...

H3: Digamos que el estudiante no va hacer claro para esto sí?

D: Si sí...

H3: Que el también se defiende en otras cosas y hay que entender que la pasión de él.

D: No todo el mundo es bueno para eso.

H2: Cada quien encuentra una afinidad en algo.

M2: Pero por ejemplo, eso va en los profesores de las otras asignaturas aparte de la de Educación Física, todos son así, todos siempre ven el esfuerzo así no sepa, ellos siempre y si usted tiene buena actitud ellos le colaboran por decirlo así, y más sin embargo a mí no me parece que eso sea en Educación Física... pues, por que a un compañero de nosotros, a él no le gusta la Educación Física, el lo hace obligado pero obligado y él solamente trabaja la mitad de la clase, entonces más sin embargo el siempre pierde Educación Física, pero los profesores no entienden que es que a él no le gusta, pero ellos saben que él es muy bien en otras materias, pues y eso a mí no me parece, porque los otros profesores le colaboran a otros que no son y no están bien por decirlo en inglés, que muchos no entendemos todo, más sin embargo nos colabora el

profesor, porque el de Educación Física no le colabora al compañero que es bueno en las otras materias?, pues yo en eso no estoy de acuerdo.

H3: Yo pienso que se debe de entender al estudiante, pues yo digo que la pasión no es la misma para todos.

D: Sí.

M2: Por eso.

D: Bueno, y entonces ya que estamos hablando de actitudes, cuál es el concepto de ustedes acerca de lo siguiente, yo he observado que está hablando el profesor de Educación Física los tres cierto, veo compañero de ustedes con los audífonos puestos, dándoles la espalda al profesor muchas veces cuando está hablando, o compañeritas peinando a la otra amiguita del lado o conversando de otros temas, e... y me he encontrado que en las otras asignaturas en las que he observado, es otro comportamiento diferente cuando está el profesor hablando o los mismo compañeros de ustedes o hay veces ustedes mismos ¿cierto?, ¿Por qué ese cambio de actitud?

H1: Por el profesor, no voy a decir más que es por el profesor, por ejemplo, un profesor a usted, que le muestra a usted irrespeto ante usted, irrespeto ante la clase, entonces uno como no va hablar con otro compañero, sabiendo que esos tres se van hablar a una esquina sobre el tema o sobre algo aparte, pero hubiesen dicho, espérame un momentico yo ya vengo voy a calmar la clase, voy hablar con ellos, voy a dar solución a un problema, eso es diferente; pero llega el momento en que de un momento a otro nos dan la espalda, uno a quien le va a prestar atención si ellos están hablando entre ellos, uno habla, o escucha música o se distrae por su parte, mientras que digamos que en un aula el profesor esta a usted explicándole, esta dando digamos tiene un porte para explicar, se esta haciendo respetar y nos esta irrespetando ya es muy diferente.

D: Bien.

M2: Pues a lo que dice Ramón eso es verdad y también se debe al espacio, por que es muy diferente aquí que nos pongan a decir algo, sabiendo que están los balones que ellos llevan, todos cogen los balones y se ponen a jugar y en cambio en un aula uno esta sentado y ya el profesor al frente, y es lo mismo que dice él, pues si ellos a veces están hablando entonces uno que hace, uno se pone hablar y el ruido lo dispersa a uno.

D: Muy bien.

H2: No... y yo digo que eso también de la actitud, que pues si el profesor esta hablando y hay alguien que esta haciendo otra cosa, es como el poco interés que tiene la clase, pues de lo que no quiere hacer como que ¡ha! me aburre, en cambio uno esta en otra clase el profesor explicando y usted prestarle atención es como... o una es como el trato del profesor como la explica y todo eso o es el interés que tiene por la clase de saber porque le gusta eso.

D: Si.

H3: Digamos que... muchas personas interpretarían que se podría manejar como una falta de respeto frente al profesor, frente al docente que este como proponiendo la clase, entonces pienso que es el hábito, por que digamos uno estar encerrado en cuatro paredes y llegar en un espacio abierto en el que uno se distrae, disfruta, es muy difícil, es un poquito difícil, porque yo pienso pues que... los profesores deberían de entender un poco más a los estudiantes que

llegan a una clase, en la que se divierten, a una clase que no es muy usual en la semana, reiterando pues que es muy poco, entonces el estudiante llega, mejor dicho como dice ella, que llegan los balones, coger el balón porque digamos uno llega y no ve el momento en que digamos entremos al campo a distraernos, a seguir aprendiendo y seguir profundizando en el área.

D: Entonces muchas veces se podría... yo podría entender lo que ustedes dicen, es que también depende de la metodología que utilice el profesor a la hora de explicar, de como organiza la clase, pues yo hablaba... pues pongo un ejemplo por si ustedes quieren decir algo de la observación, pues de los que están en tenis de mesa, que son muy pocas las mesas y mientras que unos esperan el turno o la actividad para hacer el ejercicio que están haciendo, los otros van a la tienda, otros van al baño, otros se sientan a tocar guitarra, otros se sientan a escuchar música, otros se sientan con la novia a darse picos, entonces eso también influye, yo hablaba con él (señalo a un estudiante) y me decía que era en parte eso que mientras esperaban el turno otra vez, ¿entonces como dirían ustedes que debería de ser la metodología o la forma del profe implementar para mejorar esta situación en la clase de Educación Física?

H3: De una forma democrática...

D: ¿Cómo así que democrática?

H3: Cuando yo me refería ahorita lo de estudiante- profesor- grupo- profesor y se propongan y se proponga pero siempre con un hábito profesional del docente, sí, en el que el docente se relacione de buena manera con él y de esa manera logren...

H2: Llegar acuerdos.

H3: Complementar digamos el contenido de la clase y que la metodología sea más eficiente.

D: Bien.

H1: Apoyo esa idea; pero ellos también tienen que ver que es que casi no hay recursos para todas las persona, hay que ver eso, entonces el estudiante que va hacer mientras que en una mesa hay 6 jugadores, hay 6 esperando, mientras dos están jugando todavía, por decirlo así que se van a poner a hacer, van a fomentar otra cosa que si es muy bueno como dice el compañero una democracia que estudiante- profesor- profesor –grupo muy bueno pero también hay que ver eso.

H3: Yo pienso que no solo es el problema, el inconveniente es institucional en el tema de los recursos, yo pienso que en Colombia prácticamente es igual... el nivel de Colombia a nivel deportivo prácticamente es bajo en todas las áreas del deporte, porque no se invierte de buena manera, porque por ejemplo uno ve en la ciudad de Medellín que ya se están adecuando muchos espacios gracias al Inder, gracias a muchas asociaciones que están haciendo algunas comunidades para sacar a los estudiantes digamos de las bandas, de las esquinas, de todo, entonces digamos uno ve en Medellín, digamos el coliseo del Atanasio, o sea la unidad deportiva del Atanasio y pienso que se debe como profundizar y seguir apoyando el deporte, por que el deporte es una base fundamental en la vida de cada ser y digamos uno estudiando es fundamental.

D: Bien, ¿creen ustedes o consideran que la clase de Educación Física, que en la clase de Educación Física se enseñan y aprenden valores?

H1: Sí, como le dije, uno interactúa con compañeros, entonces uno al interactuar con compañeros tal vez que ni conozca y lo pongan hacer una actividad con él, uno tiene que fomentar el respeto ahí, el respeto... también la puntualidad de la clase, porque como dije es una clase como las demás y se debe respetar la puntualidad en la clase, entonces uno llega puntual a la clase, entonces esos valores se van fomentando, el respeto, la puntualidad, también el compañerismo o hay actividades que uno debe de colaborar con los demás; por ejemplo, hay veces que nos salimos de la rutina, entonces deportes ya no, entonces cojámonos todos de las manos y vamos a atrapar a los que están sueltos, entonces hay uno que fomenta el trabajo en equipo.

H2: Liderazgo, el...

H1: Eso.

H2: La responsabilidad en cierta actividad que uno está como responsable de eso, de que tengo un equipo y soy responsable de ellos, de sí.

D: Sí, ¿Qué dicen ustedes?

M3: Vea se fomentan los valores pero no se cumplen, por ejemplo como dijo usted ahorita, que las niñas se peinan y tal cosa, eso es irrespeto hacia el profesor.

D: Si eso puede ser un ejemplo.

H1: Pero yo veo eso desde la parte como dijo el compañero y como he dicho yo, lo que le gusta y lo que no le gusta, que hay personas que tal vez no les guste y se ven sometidos a una nota y son digamos rebeldes, a ellos pues no les importa la notas, voy hacer lo que yo quiera, ya sería como un irrespeto también.

H1: O sea...

D: Perdón sigue, termina y después...

H1: Es como mostrar al menos cierta actitud, pues yo sé que hay personas que no les gusta y no están obligadas hacerlo eso es claro, y los profesores tienen que entenderlo, pero también es como decírselos, hacérselos entender; por ejemplo, profe a mí no me gusta la clase, es que enserio a mí no me gusta la Educación Física, pero hay otras personas que usted les nota que usted sabe que es bueno en un deporte y llega ese deporte y lo que no quiere hacerlo es por pereza o sea ya eso es otra cosa.

M1: Ya es diferente.

H1: El compañero que decía ella yo lo conozco y yo sé que a él no le gusta la Educación Física, y he visto el esfuerzo que hace para hacer Educación Física y a él no le da...

M1: Y a él no.

H1: a él no le da, él dice que a él no le da por el cuerpo y todo eso, entonces es como comunicárselos y él se lo comunica y los profesores no entienden eso.

D: Esta bien.

H2: Sí, lo que yo le iba a decir de lo que el profesor está hablando y otras personas están ocupadas como en algo o en la cuestión de la Educación Física, es que todo también como decía que se acondicionaba al espacio de estar en cuatro paredes, de llegar a un espacio más amplio donde ya uno se dispersa más, es como también de uno ser de cuatro paredes recibiendo teoría, a llegar a una parte, a un espacio a llegar a recibir más teoría, entonces como que eso lleva como que ya lleva la consecuencia creo yo.



M1: No sé...

H3: De algún modo... ampliando un poco lo que dice el compañero yo lo conozco también y pues yo digo que no es justo, porque en ocasiones cuando yo perdí, yo perdía Educación Física, yo digo que era por pereza sí, yo digo que pues si a mí me gusta el deporte, pero de alguna manera, en años atrás a mí me daba mucha pereza, entonces para recuperar yo creo que era mucho más exigente de lo que promueven en la clase, digamos que nos ponían alargues, trotes, pues eso a mí no me daba dificultad hacerlo, pero al compañero de un modo si, entonces el compañero... recuerdo muy bien un día que el compañero incluso estaba pálido, si por cumplir eso, y alcanzar una nota...

M1: Él lo hizo obligado.

H3: Es que de algún modo el sistema educativo...

H2: La exigencia.

D: Bien.

H3: Entonces yo digo, que si al estudiante se le vió una actitud demasiado buena, pues el estudiante, el estudiante quiso, pero no es pues por el amor propio digamos al deporte, sino que es por una nota.

D: Pero volviendo, volviendo a lo que dice la compañera, volviendo a lo del irrespeto, cierto y con lo yo entiendo o puedo interpretar, no sé si estoy equivocado y ustedes me lo dirán es, es como si en la vida cotidiana o en la vida diaria, en este caso las clases aquí en el colegio, si a mí no me gusta la clase o a mí no me gusta lo que se está proponiendo, entonces yo no pongo cuidado, entonces yo no escucho al profesor y ese tipo de cosas, ustedes ahorita hablaron de compañerismo, respeto, liderazgo o amistad y me pareció muy interesante que ella puso el, puso antes por decirlo así como un antivalor no tan positivo o sea el irrespeto, se dicen los valores pero no se cumplen, entonces que puede pasar ahí?

H1: Eso depende del ser...

D: ¿O que sucede?

H1: Hay irrespeto, o sea hay personas por ejemplo, el compañero no le gusta la Educación Física pero el muestra muy buena actitud a pesar de su estado de acondicionamiento, muestra una buena actitud, la compañera también muestra muy buena actitud.

D: Lo interrumpo, entonces es lo mismo una actitud que un valor, o que podemos entender cómo valor?

H1: Yo diría que...

D: Para poder entender entonces lo que estas diciendo.

H1: La actitud es una forma de respetarse uno mismo, respetar lo que el profesor esta haciendo y respetar lo que yo voy hacer.

D: Ahorita ustedes hablaron que una actitud era como poner ganas, como tener buena disposición...

H2: Sí.

D: En lo que se esta haciendo, entonces ¿un valor es?

H1: Un valor es... yo diría que un valor es lo fomentado, un valor es lo que yo soy, diría pues yo soy muy filosofo en esa parte, un valor es lo que yo soy, entonces por ejemplo como diría ahorita la parte del ser, si una compañera en una clase de Educación Física mientras el profesor esta explicando y estamos

en una actividad y esta peinando a la otra, no lo hace solamente en esa clase, va también a otras que mientras volteo el profesor ya estoy así (el estudiante hace un gesto de demostración).

D: ¿Qué es un valor... quien más puede aportarle a lo que dice el compañero?

H3: Vendría siendo... yo lo tomo desde el punto de vista en el que son principios éticos y morales...

M3: De cada persona.

H3: De cada persona y que no todos somos iguales, si o sea, como te explico, somos iguales pero no tan iguales, si me hago entender, digamos ese... digamos aquí iniciamos somos iguales pero no tan iguales entonces si...

H2: Como si fuera la manera en como pensamos diferente.

H3: Por mentalidad de cada uno, entonces es la formación que adquirido el ser desde pequeño, como dicen que los valores van desde la casa, desde la educación que le brindan a uno desde el hogar, tanto en el hogar, como en la calle, como en la institución, y yo pienso pues que los valores no tanto, es así como tan teórico en que vienen desde la casa, yo pienso que los valores los hacen las experiencias que uno adquiere y la condición y la reacción que yo tomo frente acciones que pueden causar bien o mal, yo pienso que ahí salen a flote las experiencias del ser humano, cuando toca afrontar condiciones o acciones que presenta la vida en si yo soy responsable, soy respetuoso, soy tolerante, solidario frente a lo que me presenta la vida.

D: Entonces ¿es algo que se trasmite y se aprende?

H3: Sí.

M3: Sí.

D: Entonces en Educación Física en que momentos o en...

M2: pero por ejemplo...

D: Que actividades...

M3: Dale, gracias, pero por ejemplo que usted ponía el ejemplo de las niñas que se estaban peinando, pues eso va también mucho del profesor, porque el profesor desde el principio no hizo darse su lugar, porque es como por ejemplo nosotros vamos a otra clase y la profesora nos llama la atención entiende, pero más sin embargo la otra niña, el profesor le dice niña no la peine y ella sigue ahí, pero es porque, porque desde el principio el profesor no se hizo dar el lugar.

H2: Sí.

H1: Sí, pero es que de ahí también depende del ser, o sea, si es una relación del profesor que no se hizo respetar y el ser de las personas si, pero digamos que el profesor te da una posición, ya hizo, le dio la advertencia, si la cosa sigue, ya eso es de actitud de uno si la persona sigue.

M1: Sí, porque si capto o no capto lo que a uno le están diciendo.

M2: Sí, pero uno... pero entonces eso también va en la persona, porque entonces como otro profesor si le llaman la atención y no sigue haciendo eso.

D: Si, entonces depende mucho de la actitud o del comportamiento del profesor hacia eso...

M2: Sí

D: Bueno, entonces en que momentos o en que actividades les iba a preguntar, ustedes ya consideran, el ya puso un ejemplo ahora, en que momentos o en

que actividades se aprende o ustedes consideran que se esta aprendiendo o están aprendiendo valores en la clase de Educación Física?

H2: Yo creo que en el momento donde nos ponen como ciertas tareas.

M1: No, tareas no tanto, en la practica, más que todo en la practica.

D: Pero en que...

H1: Digamos...

D: En que...

H1: Si tenemos...

D: Momento.

H2: Tareas, o sea, yo lo tomo no lo teórico, sino las tareas que nos ponen.

H2: Si no tareas de... tareas que uno complementa en el campo

H1: Eso.

M1: Sí.

H1: Digamos en el tema de fútbol, digamos cuando yo aprendo, o cuando yo refiero los valores que tengo, digamos en una acción que el juez es un malo, digámoslo así pues, es un malo, sin importar yo tengo que respetar las decisiones que yo sé que me afecto el equipo, me afecto como persona y lo que yo quiero tanto para el equipo y tanto para mi, entonces digamos otro ejemplo, salen los jugadores, entonces yo sé que yo me debo de solidarizar, yo se que debo digamos marcar, yo debo marcar y cubrir el espacio de él, entonces yo digo que ahí sale la solidaridad, el respeto, la responsabilidad frente al juego, el amor que uno inculca a este y pues hay muchos valores que salen a flote y más en un terreno de juego.

H2: Yo lo veo... voy a poner dos ejemplos de dos... solo voy a poner dos, digamos deportes, en el fútbol, voz sabes que puedes llevar el balón solo hasta cierta parte, pero si vos querés llevarlo solo a toda no vas a poder, pero sé que tengo compañeros, entonces yo sé que acá me quede encerrado se la paso a él y yo sigo porque el confía que tiene más compañeros para abrirse o ya le pase el balón, y en el vóley por ejemplo, cuando dice ¡hey! tócamela, entonces tres toques hacemos, el primero, el segundo y el tercero mata, entonces diría que ahí es donde uno en verdad si fomenta lo que es el trabajo en equipo, todo eso.

D: Ustedes ahora hablaban de compañerismo, liderazgo, amistad, todos los que han dicho, esos valores son propios o se aprenden en la clase de Educación Física o también se puede decir que en otras clases también se dan ellos?

M1: No claro que no.

D: O ¿se dan más en la clase de Educación Física o es por igual?

M2: No, sino que es que por ejemplo, en la clase de Educación Física es más porque tenemos más contacto y podemos hablar más con los compañeros, pero obvio que en todas la clases se dan... porque siempre uno debe de respetar, por ejemplo...

H1: La palabra del otro

M2: La palabra, eee... tenemos que trabajar en grupos, ser responsables.

H1: Por ejemplo, si se da... si se da, trabajamos en equipo en otras clases, porque un trabajo en equipo, entonces muchas veces nos deja trabajando en equipo y el profesor se va hacer una vuelta, entonces muchas veces decimos que no, que lo hagamos todos, pero simplemente digamos que la actitud, la

actitud que muestran algunos compañeros es irreverente ante eso, entonces varios forman grupitos y se ayudan; por ejemplo, a mi no me cuesta nada ayudarle a los demás, presto cuadernos y todo eso, pero si me molesta ciertas actitudes frente a lo que yo estoy ayudando o por ejemplo, yo se que yo soy grosero con algunos que están explicando y lo reconozco, entonces me siento mal y entonces todo eso, y si, yo diría que si se fomenta que nos ayudamos.

D: Bien, sucede que en el cuestionario, en el análisis que vengo haciendo, encontré... no se si recuerdan también la pregunta, sobre si ustedes se sentían competentes en la clase de Educación Física a nivel general, y sucede que en promedio el 95% dice que se sienten muy competentes en la clase, mi pregunta es, ¿eso de sentirse ustedes tan buenos en la clase de Educación Física, es porque la clase es muy fácil, o es porque la clase no requiere mayor esfuerzo o porque razones creen ustedes que es eso, cuál es la percepción de ustedes?

H3: Yo apoyo que serían las dos que usted dice...

H3: Y que..

H2: Me la repite por favor.

D: Si es muy fácil, si no esta bien, esta bien, si en la clase ustedes se sienten tan competentes es porque la clase es muy fácil, cuando yo digo fácil en aprobar, que sacan notas altas muy fácil, o que no requiere mayor esfuerzo, o porque de pronto no les ponen tantas tareas teóricas como en las otras, etc., etc., cierto?, ¿Por qué esa percepción de ustedes?

H3: Digamos que si, así como usted esta diciendo, todo es cierto, y también digamos lo que ponen, digamos que si es porque... de algún modo son competentes y son buenos en el deporte al que se inscriben, entonces digamos, a mí me queda más fácil el fútbol, o digamos aquí en el colegio pues si me quedaría fácil cualquier deporte, pero ahí entra el tema ahí, que no todos somos iguales y que a no todos les va a ir bien, entonces yo apoyaría lo que usted dice y lo que pregunto.

D: Si listo, quien mas dice algo, usted.

H1: Se me olvido.

H2: Que... yo digo que dicen que son competentes porque a la hora de escoger el deporte, se puede decir que es porque saben hacerlo y tienen las capacidades.

H1: Yo miro mas allá, muchos tienen las capacidades pero no muestran actitud, pero cuando digo que miro más allá, es porque sienten que es una materia de relleno y no es tan importante como las demás, entonces... o las personas como tal vez nosotros que nos gusta la Educación Física no la vemos como una materia de relleno, es algo que tal vez no sea necesario pero uno lo ve muy necesario.

D: Bueno, entonces a nivel general, o mejor, o hago otra pregunta ahí, sucede que se creen muy competentes, pero a la hora de preguntarles frente a la competencia en los conocimientos hay si dicen que regulares, la mayoría también... entonces tiene esto relación con lo que ustedes han dicho de la parte teórica o ¿cómo se entiende eso de los conocimientos y si es importante eso o no es?

H1: El compañero había dicho que la parte teórica es muy importante y yo le apruebo eso...

M3: Sí.

H1: Y también dijimos varios que esa parte teórica se tiene que llevar a lo práctico, pero una persona que tal vez no escucho una breve introducción, unas breves reglas, unos cinco minutos ahí.

D: Qué se les viene a la cabeza, o sea cuando ustedes piensan en el profesor de Educación Física por decirlo así, ¿Qué se les viene a la cabeza?

H2: Alguien que viene a instruir dar ciertas pautas de un trabajo que se realice.

D: Si.

H3: Yo saliéndome del club, del ámbito digamos teórico, simplemente que un educador de licenciatura en Educación Física yo digo que solo viene como a darme un plan o una clase, pues además yo pienso que el educador de esta, además de ser un educador, pienso que es una persona profesional, ética y que ante todo es ser humano...

H2: Que se puede equivocar.

H3: Que se puede equivocar, que también esta digámoslo... sometido a otras oportunidades en la vida que no solo es esto y ya.

D: Si.

H3: Entonces...

H1: Yo por ejemplo... voy a hablar primero a nivel general, sin hablar mal de un profesor, yo diría que depende del profesor, porque hay algunos profesores que son estudiantes, y son compañeros de uno, pero hay otros profesores que simplemente es una persona que están al frente dándole instrucciones a uno con un título presente, entonces es dependiendo de la forma en que el profesor interactúe con el estudiante, como ve hay unos que son digamos que ha parceros, que se la llevan bien con todos, puede ser fastidioso con algunos pero es porque los quiere (H1: muy fastidiosos con algunos)...

Todos: Risas...

H1: Pero si, pero por ejemplo, sinceramente voy hacer franco, si uno llega y me dicen profesor de Educación Física yo los voy a ver como muchos que los veo como estudiantes.

D: Pero si habláramos de los profesores de aquí, de los que ustedes tienen, los tres.

H1: Por eso.

D: O si han tenido clase con ustedes los tres en la secundaria, entonces ¿qué se les viene a la cabeza? eso que estás diciendo.

H1: Si, si me dice profesor de Educación Física me imagino los tres, los que están en el momento, pero yo diría que al que más sobresalto ahí, voy a decir el nombre y todo creo que ya estando pues en la tarde es Juan, a mi me gustaba clase con el Juan porque él antes daba esa cosa de rítmica, algo así.

H2: Era motri...

M2: Motri...

H2: Motricidad.

H1: Motricidad y es genial porque él lo hacía con uno, él le mostraba a uno, entonces el bailaba y el hacía todo eso, el hacía el ejercicio con uno, muchas veces jugábamos así, que el pañuelito, que el balón y él jugaba.

H2: Eso es otra cosa que... que el profesor de Educación Física siempre llega como a la teoría y hagan esto y se fue.

M1: Y se va.

H3: Si, y también como...

M1: Pues yo digo que el también debería interactuar.

H2: Que interactúe con los estudiantes.

D: Es importante entonces eso, que interactúen con los estudiantes, a eso iba yo, en las preguntas.

H3: Yo pienso como el compañero, que es apoyando lo que él dice, pues que es el profe Juan, yo pienso que a mí me dicen educador de física, y a mí se me viene a la imagen él y a mí me dicen quién es el para mí, y yo digo que el en mi vida... él me ha marcado, porque no solo me he desempeñado con él en el ámbito institucional, sino fuera de la institución, y me ha enseñado muchas cosas y en la cual he aprendido y hay que agradecerle demasiado, y que no solo lo veo digamos como un profesor, sino que lo veo como un maestro para mi vida, un amigo, muchas cosas, con el que uno además de una relación digamos de estudiante a profesor, debemos de apoyarnos un poquito más allá más personal y de que para mí es un ser profesional completamente.

H1: Yo diría que personas así son las que realmente deberían ser llamados profesores.

H2: Maestros.

H1: Yo pienso que maestro.

H1: Parce maestro.

H2: De profesor a maestro.

M2: Sí.

H1: Porque profesor puede ser cualquiera solo por ganar plata o tener un título, pero maestros son pocos.

H2: Es alguien que... un maestro es, es alguien que le deja algo a uno para la vida, pues le dejan como ciertas cosas de la vida.

H3: Eso eso...

D: A eso iba yo, lo que les iba a decir, porque ustedes resaltaron... o sea, yo los escucho hablar y con la información que todos los otros compañeros han puesto, dentro de las cualidades que resaltaron, en su mayoría, pues más importantes dentro de esas cualidades de un buen profesor, se encontraban eso que ustedes están diciendo, que respete a los alumnos, que los trate de forma correcta, que mantenga la disciplina y que explique bien los ejercicios, ¿por qué entonces para ustedes es tan importantes estos aspectos fuera de los que ya he mencionado, como que sea amigo de ustedes, que les enseñe cosas para la vida, o sea, ¿qué más se podría decir?, ¿por qué es tan importante en el proceso de ustedes dentro del colegio estas características del profesor?

M2: Pues porque nosotros como estudiantes siempre queremos que nos estén motivando y no es solamente que nos digan hagan esto y esto, pues a mí no me... pues yo lo tomo así, uno siempre tiene que tener un profesor que lo esté motivando.

D: Bien.

H1: Yo agregaría a la motivación alguien, esas cualidades a un profesor porque no queremos alguien que nos infrinja miedo, alguien que... o sea, digamos alguien que nos diga que usted puede ser crítico, que es obvio que lo que yo quiero que me diga que lo que yo estoy diciendo no es verdad, que quiero que usted mismo desarrolle su propia mentalidad y se da en varias clases, pero en otras no, en otras son, simplemente le cogen le meten una cárcel dentro de la

cabecita y en su imaginación se vuelve en varas de metal, entonces diría que estas cualidades son tan importantes en un profesor, porque digamos que son los profesores que más que todo lo marcan a uno, entonces sí.

D: A nivel general ustedes puede decir que el profesor influye en el aprendizaje de ustedes en la asignatura?

H3: Sí.

H1: Sí.

M1: Sí claro.

H2: Sí.

D: si y porque?

H1: Sí porque un profesor necesita explicar bien y aparte tiene que tener empatía con los estudiantes, claro que él no va a tener con todos porque simplemente somos humanos, pero si en el momento explicar bien y de cierta manera con su forma de ser, con su forma de explicar y en el momento dado agradarle a los demás...

D: Quien más, todos dijeron que si.

H3: No yo no.

D: Si dígame.

H3: Yo pienso que...

D: ¿Porqué no?

H3: No va tanto en el profesor... yo digo que... llamémoslo que hasta el profesor más crema, mas malo, hasta el más cuchilla como Emilio, yo pienso que uno aprende queeee... yo pienso que uno aprende digamos que para la vida, digamos que uno no aprende lo teórico, la práctica, no lo que él quiere reflejar y lo que él quiere mostrarle a un tablero lleno, un pizarrón completo y yo pienso que uno aprende así sea un poquito y yo creo que de ese poquito uno se va formando para la vida.

M1: Bueno para aprender digamos que es fundamental...

D: Es fundamental?

M1: Sí, porque uno siempre aprende de los profesores sea bueno o malo, pero aprende.

H1: Yo si veo fundamental a los profesores...

M2: Pues si...

H1: En la formación de uno, claro no lo dudo... porque la opinión de él es muy buena, demasiado no la había visto así.

H3: Por ahí dice una docente yo creo que todos se acuerdan que ella dice que uno se debe dejar sacar punta.

H: Sí.

M: Sí.

H3: Entonces a eso es a lo que me refiero, que los profesores digamos que no son tan buenos... yo pienso que ahí es cuando uno verdaderamente se da cuenta de que esta hecho, cuando le toca enfrentarse a una situación que no es muy buena y que ahí es cuando va a salir a flote lo que uno es como persona y como puedo solucionar la situación que se esta presentando que no es tan buena.

D: ¿Usted va a decir algo?

M3: No pues... que por ejemplo es temporal que uno aprende de los profesores y ellos también deben aprender de nosotros, porque a pesar de

todo ellos siempre nos dan como una teoría, pues y nunca dejan algunos expresar lo que nosotros sentimos porque a todos no nos gusta, a todos no entendemos o así.

H1: No estoy de acuerdo con lo que dice la compañera, pero voy a reiterar algo...

D: ¿Pero porqué?

H1: Espere y verás.

H1: Primero voy a decir para que no se me olvide...

H2: Ya se le olvido.

TODOS: Risas...

H1: Por ejemplo, yo diría que si uno como estudiante se siente incómodo en una clase, tal vez no le gusta y el profesor no hace nada para ello, digamos que de cierta manera es un rufián, el malo del paseo, si uno no se siente bien con el profesor y uno ya no se siente bien en la clase uno a veces no va a trabajar, no siempre, entonces cuando llega lo que dice él, lo ponen a prueba a uno, entonces así me estrese un rufián y sea el malo del paseo, uno tiene que ser fuerte y que puedo aprender, pero si no puedo aprender y el profesor de cierta manera es un rufián yo diría que no, entonces no estoy de acuerdo con la profesora, con la compañera, a veces no son los profesores los que no nos dejan, hay profesores que lo dejan decir a usted la opinión y es por miedo de los estudiantes, por ejemplo hay compañeros que no nos importa una nota, que me salí de clase porque estaba enojado o porque no estoy de acuerdo con su sistema, porque yo tengo mi criterio y soy capaz de decirle al profesor no me gusta su sistema, no me gusta lo que usted esta diciendo y no estoy de acuerdo, entonces no es que no nos escuche, no se hacen escuchar.

M3: Es el miedo.

H1: No es que no nos escuche si no que no se hacen escuchar, que por ejemplo mi opinión, exacto es el miedo, es el miedo...

D: Pero el miedo a que, a la nota?

H3: El miedo es por la nota.

H1: El miedo es por la nota.

D: A bueno.

H1: Entonces si me levanto por este profesor y digo que no estoy de acuerdo tengo una i.

M1: Lo va a poner a perder.

H2: o me va a coger la...

H3: Eso tiene inconveniente...

H1: Si, en donde el profesor dice es que yo soy el profesor, yo tengo el poder aquí.

M1: Con el profesor no se puede pelear...

H1: Que uno con el profesor no puede pelear

M1: Porque lleva las de perder.

H3: Eso porque lleva las de perder, pero yo me opongo, pues con todo el criterio mío, digámoslo me enfrento con el a pelear pero con argumentos...

H1: Eso.

H3: No como que ahh usted es un patán, usted es un baboso, no, simplemente con argumentos, entonces cuando él me decía digamos eso, cuando él me decía que es que yo tengo el poder, es como una amenaza, digamos que ese



es el temor de los estudiantes, que vamos a ver si a fin de año se gradúa, o vamos a ver si a fin de año a ver que va pasar o donde va a repetir el año, entonces ese es el miedo que tienen los estudiantes y pues yo pienso que eso no debe de ser así

D: Y a nivel general entonces ustedes ¿cómo consideran que son las relaciones entre ustedes y los profesores de Educación Física?

H1: A nivel general yo diría que malas

M2: Malas

H2: Malas

H1: Con el profesor de Educación Física...

D: Porque uno, dos.

H1: Al comienzo hubo un caso que el profesor se fue para la rectoría pero el antes era un bien, pero volvió y digamos que ya no era también bien, ya ustedes saben que ese man ya no es bien, ese man ya se le subió el ego, a ese man se le subió el ego.

M3: Se le subió el ego

M2: Se le subió el ego

H1: Si se le subió el ego

H2: De Educación Física

H1: De Educación Física, entonces se le subió el ego de cierta forma y es maluco, entonces antes con una persona que uno se llevaba bien, uno charlaba y todo eso, llega el momento en que ya que ya hágame el favor no me toque, es como no me toque aléjese de mí, entonces uno queda como ahhh, este man que, por ejemplo otros, que de ciertos casos quiero, estoy, tengo una hora libre y quiero fomentar mi deporte y dice que no, que no hay material, sabiendo que sí, es como...

H2: Negar

TODOS: Risas.

D: ¿Y tú que dices?

M1: No pues yo estoy de acuerdo con Ramón, pues y como que se le subió el ego y ya como que no es una persona que le guste interactuar con nosotros como antes, si no que ahora es como todo alejado y a toda hora es como así regañándonos que porque comemos, que porque llegamos tarde, que porque...

M2: pues, es que eso...es que es justo

H3: Es que es justo...

M3: Eso es justo...

H3: pero...

M3: María porque está en clase, usted en ninguna clase va a comer, entonces como va a venir a comer en Educación Física.

H2: Eso.

H1: Claro

H3: Porque algunas clases si se respetan y esta no.

M3: Todos por igual.

H3: Pues yo pienso que... pues la relación mía con los docentes siempre ha sido buena, pues como dice el compañero, pues yo se cual es el profesor, ese que él dice que a cambiado...

H3: Yo digo que él conmigo no ha cambiado la relación, entonces yo pienso que debe de haber algún motivo...

M2: Espere...

H3: Y si hay algún motivo, no era el día para que usted charlara él.

M2: Si, eso voy a decir yo...

H3: No era el día para que charlara con él.

M2: pues yo sé también que profesor es... pues aquí todos sabemos.

H3: Porque casi todos lo sabemos a lo bien.

TODOS: Risas.

H1: Empezó a grabar el video (haciendo bromas por los gestos de una compañera).

H3: Es porque él tiene su temperamento, pues y todo mundo, en cierta circunstancia su temperamento va a estar ahí, entonces no va hacer, digamos un día, digamos en una noche digamos que tuvo inconvenientes, que tuve problemas entonces a venir a dar clase y que este me venga a venir a charlar, o a molestar... olvidese.

D: ¿Y que ibas a decir vos?

H3: Yo iba a decir que, pues que un tiempo, que pues, que esa afinidad que, que bueno el profesor, bueno uno hablaba con él, amigo normal, molestaba con él, él lo molestaba a uno y uno molestaba a él. De un momento a otro se va y cuando regresa se le ve el cambio, ya como que, ya como que...

H2: Eso.

H3: Toma la distancia, te da como es este es este

H1: Sí sí es como dice el compañero, porque como sabe, de todas formas como la pregunta, a la pregunta que usted hizo llega, entonces ya por ejemplo, después de este cambio uno ya no va a llevar la misma relación con el profesor, me pasa la pregunta que usted dice, entonces uno es como ya como que haaa, ya no me agrada este man como para llevar una relación así con él.

H2: Ya se empieza a tomar cierta distancia.

H1: Entonces si por ejemplo a mí me dijeran que cual de los tres profesores, llevara una relación así, digamos que con Juan, porque en especial, Juan también influye en mi vida y todo eso y yo diría que solo él.

D: Entonces yo diría que...

M2: Más sin embargo... por ejemplo Luis también a mí me ha parecido un buen profesor, pues de alguna manera, bueno lo que allá pasado entre pues, pues a mí me parece que ni conmigo, ni con muchos compañeros ha cambiado, igual sigue la relación normal, el profesor, igual, pues el sigue igual, y a mí me parece que él también ha sido buen profesor porque él siempre nos está motivando a todo, por ejemplo, estos días, en estos días nos decía, que como él estaba de coordinador y todo eso nos decía que muchos íbamos muy mal, que nos pusiéramos las pilas, que vea que todavía teníamos pues oportunidades de ganar el año y todo, pues algo así, de igual manera o se sugestión de ustedes que él allá cambiado porque volvió a bajar hacer profesor o yo no sé pero a mí me parece que el sigue igual, el profesor normal como antes.

D: Y entonces hay uno buen ambiente de clase, consideran ustedes en clase de Educación Física a nivel general o...

H1: Sí.

H3: Sí.

D: ¿Hay un buen ambiente?

H2: Sí.

M2: Sí hay buen ambiente.

D: Y ¿qué se puede entender entonces por buen ambiente de clase?

H1: Yo diría que empatía entre nosotros los que trabajamos, también a veces con los que no trabajan y en general.

H2: Sentirse bien en la clase.

H1: Es como una armonía

M2: Sí porque hasta los que no sabemos esta trabajamos.

H1: Porque llega el momento, entonces estamos en un espacio nos estamos desarrollando físicamente y se van a dar las risas, como en cualquier espacio, se van a dar las risas y esa empatía va a mejorar, si es un espacio digamos en baile, personas que no sabemos bailar y bailamos.

M2: Si, si...

TODOS: Risas.

H1: No se.

TODOS: Risas.

H1: Personas que no sabemos bailar y bailamos, entonces cierto punto da risa, entonces es como aprender de uno, uno se conoce, entonces me rio de mí, me rio de los demás y así todos disfrutamos... entonces no hay problema.

D: ¿Todos de acuerdo?

TODOS: Sí.

D: Bueno, algo que quieran añadir sobre la clase de Educación Física.

H3: Usted dice que uno se ríe de los demás pero desde un buen hábito, no digamos cogerlo de burla, de parche, sino respetando.

H1: Es como el momento si lo entiende?.

D: Sí yo lo entiendo; muchas gracias por todo, por la horita que nos gastamos, quieren ustedes agregar algo ya que...

D: Muchas gracias.

H3: No tiene alguna otra preguntita.

TODOS: Risas.



## Anexo 5.2. Grupo focal 2

Entrevistador = D

Entrevistados = M si es mujer; H si es hombre.

D: Las preguntas que les voy a ir haciendo yo las tengo pues en un orden, pero normalmente por la experiencia de la semana pasada con los que entreviste, puede ser que lo que ustedes respondan me lleve a adelantarme a algunas preguntas o devolverme después a otra, y algunas preguntas la mayoría se las dirijo al grupo completo, ¿cierto?. El que quiera empezar, pueden empezar a contestar, el que quiera pues como le dije, hacer una observación, ampliar lo que dijo el compañero y la compañera está bien, pero la idea es pues que estemos tranquilos, nada como les dije de esto... hasta que ustedes.... después yo la final por compromiso ético tengo que presentárselo también al rector y los coordinadores que me dieron permiso de estar aquí, entonces para empezar como les dije, ustedes recuerdan que contestaron que les gustaba la clase de Educación Física mucho o les gustaba; ¿yo quisiera conocer esas razones de porque ustedes les gusta la clase de Educación Física?

H1: Pues primero que todo fue porque vea... porque yo quiero estudiar licenciatura en Educación Física y segundo es porque, por ejemplo usted sabe que las clases de las otras materias son como muy aburridas, en cambio la de Educación Física es como más alegre, es algo que usted le guste, porque no a todos los estudiantes les gusta la Educación Física, pero a muchos les gusta un deporte, entonces por eso es que a mí me gusta, por los deportes.

D: Por los deportes, bien, ¿qué más?

M1: También por la salud, usted cuando, por ejemplo, usted está muy joven tiene 8 años, si usted no hace deporte cuando este más grande va sufrir de calambres, va sufrir de... dolores musculares.

H1: También puede sufrir de obesidad, eso tiene mucho que ver con esto, porque por ejemplo usted desde muy pequeño, desde muy pequeña edad, usted come ta, porque a usted le dicen que tiene que comer bien, pero como usted come bien también tiene que hacer deporte porque si no ahí entra la obesidad.

D: Bien.

H2: No tanto por las clases prácticas si no por las teóricas porque están dando más clases teóricas.

D: ¿Y eso que ustedes dicen de la parte de la salud, de la parte de los deportes, lo han aprendido o ustedes creen que lo prenden o ha sido conscientes de eso por las clases de Educación Física en su secundaria o ¿cómo lo han aprendido? ... ya él dijo que por ejemplo la teoría, por la forma en que...

H2: Si... hay tiene que ver mucho la teoría, pero ahí empieza es desde el principio, desde la secundaria, porque vea que desde la secundaria a usted casi no le enseñan pues, como es que se dice, por ejemplo usted no le hace casi cosas escritas de Educación Física; ahí entran heee.... es sobre la teoría que usted le enseñan en primaria, a usted le enseñan es a jugar, eso es a lo que la mayoría les gusta, entonces por eso es que muchos, muchos no les

gusta eso es porque entra es en el juego y hay unos que les gusta que les hablen más de, pues que les hagan por ejemplo exámenes o cosas así sobre escritura.

D: Bueno, yo me refiero es si eso que ustedes dicen de la salud ¿lo han aprendido aquí, o también lo han aprendido por fuera de la institución?

M1: Más que todo por aparte.

M2: Más que todo por acá.

D: Acá en la misma clase de Educación Física; bueno, entonces si a ustedes les gusta la clase, había una pregunta si ustedes recuerdan sobre las horas de la clase en la semana. Entonces ustedes que dirían si las dos horas son suficientes o no, o deberían de haber más, menos; o ¿qué piensan ustedes acerca del tiempo de dedicación de Educación Física dentro del currículo?

H3: Así está bien.

M1: Es como está aquí, y como ha transcurrido en todos los años, está bien, siempre es de pronto desde las 8 de la mañana hasta las 9 y 50 o de 11, de 10 a 11, está bien porque ya ahí usted... por ejemplo si usted no aprovecha ese tiempo usted, dice no a mí no me importa, pero si usted aprovecha eso, por ejemplo si lo ponen a jugar fútbol, si usted quiere aprovechar eso, lo aprovecha, usted entrena, hace lo que sea pues...

H3: Pero buscarle más tiempo a la (...)

H1: Yo diría que en si...

H3: Les sirve también más en parte a las otras...

D: ¿O sea, darle más tiempo a la clase de Educación Física es quitarle más tiempo a la clase de Educación Física?

H1: Eso.

D: Y entonces yo te haría la pregunta, ¿sería más importante que tenga más horas las otras asignaturas que Educación Física?

M1: No ambas son importantes.

H1: Pues vea...

H2: Sino que a la mayoría uno leeee, pues a la mayoría nos sirve más las otras materias, porque si unos quiere hacer deporte, yo pienso que eso uno lo puede hacer en los tiempos libres, pero yo no se, pues eso le sirve más al que valla a estudiar eso como cristian, pues yo no se.

D: Eso esta bien, gracias.

H2: A mí me gusta mucho pero yo practico siempre por más que todo acá en el colegio.

H1: Yo diría que... que el tiempo en si esta bien y esta mal, porque por ejemplo a los que no les gusta como estaba diciendo el compañero, no le dedican casi tiempo a eso, entonces ahí las dos horas van a estar perdidas, mínimo si le dedican tiempo al deporte lo haría media hora, entonces, por ejemplo los que nos gusta le dedicaríamos dos o más horas.

H3: O por fuera ya del colegio.

D: O por fuera del colegio?

H3: Eso.

D: Y entonces si lo que se aprende en el colegio y lo que se hace en el colegio se puede aprender por fuera, mi pregunta ya para todos es, ¿Cómo debería de ser entonces las clases de Educación Física dentro del colegio?

H1: Es que hay una cosa, hay otra diferencia ahí usted por ejemplo hay cosas que aprende fuera de la institución, o sea usted todas las cosas que vienen del deporte usted todas en el colegio no se las enseñan usted también aprende cosas diferentes y... ¿cuál fue la pregunta que usted dijo?

D: ¿Cómo deberían de ser las clases de Educación Física aquí dentro del colegio?, si se aprenden, si afuera se aprenden los mismo de aquí adentro, pues muchas veces, ¿Qué debería de enseñarse o como debería de ser la clase aquí?

M1: Eso también depende de donde usted esta, el espacio donde usted está, y porque usted en la calle puede jugar normal pero hay mucha gente que se sientan por ahí y uno jugando y fuman marihuana y eso a uno eso lo afecta, porque usted corriendo ese humo se le va y uno se va cansando y le va dando dolor de cabeza, en cambio en el colegio vea que eso es libre, sin nada y usted hay se puede dedicar más, también afuera usted puede por ejemplo también un profesor de baloncesto, a usted le dice las reglas del baloncesto, entonces si el profesor del colegio no está usted no le puede decir, profe estas son las reglas de tal esto o también ir donde él, o no falta otro, por eso son las diferencias que hay en todo esto, afuera o en el colegio.

D: Entonces ella marca una diferencia que lo puede entender yo así, afuera se puede decir que es una práctica más... o sea se practica más desde una forma más, más práctica, o sea sin conceptos, sin teorías, sin reglas y adentro se hace la teoría, se hace la parte conceptual, pero sucede que en el cuestionario casi el 95% de los estudiantes dijeron que lo que menos les gustaba de la clase de Educación Física era la teoría y cuando los ponían a escribir, entonces ¿es importante en la clase de Educación Física aprender esos conceptos, esa teoría o no?

H1: Yo diría que si.

M2: Sí.

H1: Porque por ejemplo usted, pues usted... usted de jugar fútbol pues juega, porque eso es chutar un balón, pues conocer las reglas, pero más que todo usted tiene que tener la teoría, de que le puede traer un daño, al usted por ejemplo no saber bien jugar fútbol, también hay... heee... a mí me parece que la teoría también debería de ser así... por ejemplo dando charlas sobre la Educación Física y el deporte y también ponerle a investigar a uno cosas sobre el deporte que usted practica o los deportes que a usted le gustan.

D: ¿Qué dicen ustedes de eso?, es importante o no esa parte teorica, dicen que si pero, ¿Por qué?

M2: Porque aprende uno los beneficios que le brindan.

D: Y que... los beneficios a los que te refieres es a lo que.. a ¿cuáles?

M2: Como a la salud.

D: Bueno, así como para, lo que se les venga a ustedes a la cabeza, cuando ustedes escuchan hablar Educación Física, ¿Qué se les vienen a la cabeza?

M3: El deporte.

D: Deporte, ¿Qué más?

H2: Juego, pues si de juego.

M3: Recreación.

M3: Reglas.

D: ¿Reglas?

H1: Física.

H3: Como de cuerpo pues...

H1: Eso, físico del cuerpo.

D: ¿El cuerpo?

M1: Y también mental.

D: O sea, también lo físico y lo mental.

H1: A mí por ejemplo si me dicen Educación Física, ya eso tiene que ser o llevar algo del cuerpo.

H2: Si físico.

D: Bueno, entonces por lo que yo escucho a nivel general, la Educación Física, los objetivos se podrían decir que son, que debe de servir para mejor la salud y para aprender la práctica deportiva o ¿hay otras cosas que también deberían ser importantes en la clase?

H1: No yo diría que esas dos están bien.

D: ¿Esas dos están bien?

H1: Sí.

D: Bueno, ¿qué consideran ustedes que debe de tener una buena clase de Educación Física?

M3: Un buen profesor.

D: ¿Un buen profesor?, y, y eso está muy bien, y ahorita vamos a tocar eso, ¿un buen profesor?, y ¿Qué es un buen profesor?

H3: ¿El de matemáticas o qué?... (susurra un estudiante).

D: O ¿cómo debería de ser ese buen profesor de Educación Física?

H1: No yo diría que pues...

D: Esto no lo va a saber ningun profesor de aquí...

M1: Que tenga un buen conocimiento de lo que va a enseñar...

H1: Eso, yo diría...

M1: Es que hay algunos que, que enseñan tenis de mesa pero no saben, lo que, lo que trae el tenis de mesa, como se maneja bien...

H1: O sea, en si en palabras, la dinámica de lo que va a enseñar.

M3: Que sepa que es lo que esta haciendo.

M: Aaha...

H1: Eso.

M2: Lo que esta enseñando.

H1: Porque por ejemplo...

D: ¿Y ya?

H1: Si.

D: ¿Qué más?

H1: También porque por ejemplo algún profesor de Educación Física, pues él dice que es profesor, pero en si no puede ser porque le dice a uno, a vea, vamos a ver por ejemplo hoy tenis de mesa, entonces él nos va a explicar, a vea esto se juega así, así, entonces ya lo que él va hacer es ponernos a jugar y no nos va a explicar bien lo que es, entonces en si, en si, también él, eehhee... el buen profesor y la dinámica que él tiene al enseñar el...

H3: Eso.

M1: Y que tenga también el manejo de donde se produjo ese juego, por ejemplo como el fútbol, que unos dicen que fue en Estados Unidos, otro en Inglaterra así, que tenga la teoría de donde se produjo ese juego.



D: La teoría de lo que esta enseñando.

M1: Claro.

D: Bueno, que tan importante hablando del profesor, es por ejemplo que el profesor, si ustedes recuerdan, ustedes enumeraron unas características de un profesor en el cuestionario, que explicara bien, y vea que ustedes están diciendo en parte eso, que explicara bien, y explicara bien los objetivos de la clase de Educación Física, es uno de los aspectos que más resaltan, con otro que es el de mantener la disciplina en la clase y ¿Qué dicen ustedes de eso, se hace o no se hace aquí en las clases que ustedes hacen aquí en el colegio o ustedes también colaboran para eso o como ven ese asunto en los profesores?

H1: Yo digo que si se hacen, porque por ejemplo ante todo, si usted no le gusta algo usted de todas formas tiene que colaborar con el profesor y mostrarle la disciplina pues buena y ya pues si y maluco por ejemplo usted el profesor explicando y usted no le gusta, entonces usted va hacer indisciplina y yo diría que por ejemplo eso aquí si se da, que todos por ejemplo hay mucho que no les gusta pero respetan, respetan lo del otro.

D: Bien, ¿ustedes que piensan acerca de las instalaciones y los materiales con los que cuentan en la asignatura aquí en el colegio?

M1: Aquí es regular, sino que el problema es que aquí traen las cosas pero como aquí entran gente, pues de barrio, de calle, todo eso, y entonces los implementos que prestan se los roban, entonces esto nos va perjudicando a nosotros, por ejemplo bates los traen pero hay unos que los guardan por allá, se los roban o también los dañan, entonces ese es el problema que tiene aquí...

H1: Y pues, y tanto eso también otra cosa es el mal uso de los estudiantes, porque traen las cosas buenas y ya que creen que porque ya el colegio de pronto tienen plata y eso, entonces ya no les van a dar buen uso y las van a, pues las van a dañar y eso no es así, sabiendo que las cosas son de nosotros, nosotros las tenemos que cuidar.

D: Bien, ¿a nivel general ustedes podrían decir que se encuentran satisfechos con la clase de Educación Física que han recibido de secundaria?

M1: Sí.

H2: En parte, porque porque pues ha sido

D: ¿En parte?

H2: Mucho de lo mismo

D: ¿Mucho de lo mismo?

H2: Sí, pues es que... risas... por decir en tenis de mesa, yo estaba en octavo con Juan, pues si siempre nos ponían a tirar al mismo lado y eso era en octavo, y ya en once también lo mismo, pues...

D: Igual.

H2: No se ven como un avance ni nada ahí, todo es lo mismo.

D: y si que dicen los otros, ¿están satisfechos a nivel general?

M1: Yo sí.

D: Si, y cuando, cuando...

H1: profe yo... yo como que en sí... a la vez sí y a la vez no, pues a la vez si es porque me gusta el deporte y todo, pero a la vez no es porque, a usted por ejemplo lo ponen a jugar con eso y usted no sabe bien lo que está haciendo,

en cambio si fuera más satisfactorio, fuera que... los profesores le explicaran todo sobre, sobre ese deporte.

D: A mí me ha llamado la atención que cuando ustedes... cuando preguntaba acerca de que si les gustaba la clase de Educación Física, si se sienten satisfechos, este colegio en como esta organizada la Educación Física es muy singular y es muy diferente a otras instituciones educativas, ¿cierto?, empezando, y me parece, me llama la atención es que nadie o muy poquitas personas han mencionado eso de poder elegir el deporte, ¿cierto?, de poder escoger el tema del periodo que van a trabajar, que no han hablado por ejemplo de la integración que se da de ustedes..., entre los grupos o los compañeros de los diferentes once, ustedes que dirían de eso, no es tan fundamental, o si es importante, ¿es bueno o malo?

H2: Eso en parte es bueno y malo porque, bueno muchos he pues, porque dan por ejemplo 3 deportes para que uno escoja, pues, casi siempre es fútbol...

M2: Baloncesto.

H2: Voleibol y baloncesto, pues primero así, y ya puede ser que no les guste ninguno de esos tres deportes, sino que les guste tenis de mesa, natación o ciclismo y le toca acoplarse a lo que... ya los otros es por mayoría, pues yo no se...

D: No, está bien, entonces esa es otra pregunta, y hay algo que yo hablaba con los profesores estos días y es, entonces en realidad ¿los deportes los eligen ustedes o los eligen los profesores?

M3: Los profesores.

D: ¿Los profesores?, y entonces ¿qué otras actividades o qué otras prácticas deportivas quisieran ustedes que de pronto se ofrecieran?... (silencio prolongado). Algo que ustedes ven, les guste, este afuera y ustedes digan, a que bueno que esto me lo dieran en el colegio o que bueno de esto hubiera un grupo de tal práctica, también en Educación Física?

H3: Ciclismo.

D: Ciclismo.

M3: El rugby

D: Rugby, ¿y cómo sería una práctica de ciclismo aquí?

H3: Pues más que todo en entrenamientos, pues también tendría que ver con teoría, para y como más, pues yo no sé si podrá saliendo de las instalaciones del colegio, pero pues si...

M2: También los implementos de... de

H3: Eso y los implementos...

D: Si, yo lo digo porque revisando la historia de la clase de Educación Física, vi que años atrás enseñaban ciclismo y es una pregunta que yo después les voy hacer a los profesores de como se hacía eso, porque aparecían dentro del currículo, ciclismo, no recuerdo otro deporte que también me llamo la atención y yo era, pues como será el acceso de las bicicletas, como se hace la metodológicamente salir fuera pues de la institución. Una pregunta así ya cambiando de tema, ¿Qué es para ustedes una actitud?, con C actitud.

M3: ¿La actitud?

D: Si, ¿qué es para ustedes eso?

H2: El estado de animo de otra persona... ¿no?

D: ¿De otra persona o de uno?

H2: De uno.

D: Si, está bien, está muy bien, ¿Qué más es una actitud, como la entienden ustedes?

M1: Tener...

M2: Una disposición...

H3: Disponibilidad.

M1: Disponibilidad.

D: Disposición.

M3: Disciplina.

M1: Y también respetar a la

D: ¿Disciplina?

M1: También respetar las reglas de un compañero o de un profesor, por ejemplo a usted le dicen, eee... hágame esto salte, y usted ¡no yo no quiero!, ¡vallase para la PM! ¡yo no quiero hacer nada y usted no me va a mandar!, pues digo también la actitud de uno, por ejemplo el dice a no venga, hágame el favor colabore haga esto, que no es que usted no me manda, yo no quiero hacer esto, me va a mandar, hay mucha gente que dice eso, entonces el profesor le dice: a no... haga lo que quiera, siéntese, hay gente que es así.

D: Entonces ¿eso depende también del profesor?

M1: Sí.

H1: Síiii, porque de pronto algunos alumnos no muestran que la actitud es disposición de algo, entonces los alumnos no muestran la actitud pues dentro de la clase y dentro del profesor, porque ya el profesor está dando la clase y a ellos no le gustan como la dan entonces no le van a mostrar actitud.

D: Y que piensan ustedes de lo que yo he observado a mí me ha llamo la atención que es igual con los tres profesores; empieza la clase, o hay veces también durante la clase y muchos están escuchando música con los audífonos puestos...

M1: Eso, eso...

D: Las mujeres algunas se están peinando entre ellas, los que tienen novio se están dando picos entre ellos y el profesor está hablando ahí y todos están como en otra disposición en la clase, ¿Qué piensan ustedes acerca de eso?

M1: Por ejemplo usted, usted con las muchachas siempre ha ido donde Juan y allá nosotros practicamos fútbol, pero hay algunos que sabotean, le dicen groserías a Juan, que hijueputa... yo no voy hacer esto, ustedes han visto también y piensa usted, ha vea a este profesor no lo respetan como así, como...

H3: Eso va mas en el profesor, pues no se hace...

M1: Respetar...

M1: Si pone seria la clase.

M1: Por eso, pero yo si...

D: Es el profesor el que hace respetar la clase...

H3: Claro, pues quien más.

H1: El profesor tiene que saber, saber lo que va hacer, porque ya empieza todo el mundo a sabotearle la clase, el profesor desde si, el primer día que, pues yo diría desde el primer día que entre a clase, tiene que estar firme, porque ya todo mundo ya se la va a empezar a montar encima, a que este profesor es muy relajado y yo lo puedo tratar como yo quiera y en si, eso no es así

D: Y entonces, ¿Qué es un valor, que es un valor?, si. Ya dijimos que una actitud es una disposición frente a algo o hacia los compañeros o hacia uno mismo y entonces, ¿Qué es un valor?

M2: Una cualidad.

D: Una cualidad, ¿cómo así?... vos sabes es que la tenés ahí. ¿Qué es un valor?, ¿Cómo lo entienden?, tranquilos, lo que entienden ustedes..

H1: Yo diría que un valor es como, como es en si como usted se ve en la vida, porque usted para poder tener una buena vida o una buena convivencia, usted tiene que tener unos valores.

D: ¿Cómo cuales pueden ser?

H1: Por ejemplo...

M2: El respeto.

D: El respeto.

H1: La responsabilidad.

D: Si.

M1: La honestidad.

H1: La honestidad.

M1: La dignidad de la persona.

H1: La tolerancia, usted tiene que, como es que se dice esto...

D: Entonces mi pregunta va a lo siguiente, si ustedes mismo dicen que es el profesor el que hace la clase, si uno de pronto tiene unos valores, esa pregunta, también la estoy haciendo es porque también lo he visto en las otras asignaturas, entonces si a mí no me gusta la clase o no me gusta el profesor, entonces me comporto...

M1: saboteo la clase

D: Eso saboteo la clase, no hago la clase, y si el profesor no me dice nada sigo saboteando la clase, ¿Qué dicen ustedes?

M1: Pues eso también va en la persona, que uno de pronto alguno, algunos no les gusta la clase por ejemplo de sociales, pero hay algunos que si les gusta, pero la persona que está saboteando la clase hace reír a las otras personas y esas personas le hacen el mismo juego.

D: Bien.

M1: Eso es lo que pasa, que por ejemplo alguno se sacó un moco y se lo tiro al otro entonces todos se ríen de lo que está haciendo y por eso es que el hace lo mismo, lo mismo, lo mismo, eso es lo que pasa.

M3: Lo apoyan en eso.

D: Bien, y ustedes creen que en la clase de Educación Física se aprenden actitudes y valores, y cuáles, como cuáles o ¿qué ejemplo me podrían poner?

H2: Actitud y valor.

D: Si, se aprende actitudes y valores en la clase de Educación Física, esos que ustedes dijeron compañerismo, honestidad...

H2: Eso es lo que yo iba a decir

D: Ese tipo... respeto, ¿esas cosas se aprenden en Educación Física?

M1: Yo digo el respeto, por ejemplo uno sabe que el fútbol siempre lo ha hecho los hombres, pero ya con el tiempo también las mujeres se han incorporado en eso, pero hay unas personas que porque ella es mujer entonces yo también le voy a caer "vaca" porque yo soy hombre entonces yo le caigo así, pero eso tampoco no va; por ejemplo eso también influye porque hay personas, hay

mujeres que se destacan mucho más que los hombres, por ejemplo a una mujer le pegan, y ella no dice nada, a no no tranquilo, entonces sale del salón y le dicen: ¡aaa marimacho, que yo no sé qué, usted que paso venga usted no es mujer, porque que, por eso, pero es que, que!, a uno le gusta el fútbol y pues uno no le duele nada porque a uno le gusta eso, por lo que uno sea mujer uno también siente pero no eso no importa, por ejemplo si uno hay, yo tengo una compañera, que nosotros nos destacamos mucho en el fútbol, entonces nos dicen, a esta marimacho que no sé qué, pero a nosotros no nos importa eso y además a nosotros no nos duele nada cuando nos pegan, por ejemplo yo juego con mi hermanito que es él, yo juego fútbol con él y yo con él nos damos duro, nos damos todo no importa que yo sea una mujer, pero yo, pero uno ya tiene la física y el esfuerzo para entender esas cosas.

D: Bien.

H1: Pero hay tanto...

D: Muchas gracias.

H1: En la Educación Física tiene que ver con el compañerismo, y también, pues yo diría que, que en la Educación Física no debería de haber machismo como lo dice ella, entonces si ella juega fútbol entonces ella es otro hombre más, no eso no debería de ser así, al que le gusta el deporte, cualquier deporte puede practicar.

D: Qué más dicen ustedes, qué otros valores y actitudes se aprenden en Educación Física, o si no se aprende nada también.

H1: Otro valor sería la responsabilidad, por ejemplo sería que, pues responsabilidad en el juego que usted está haciendo y otro en los implementos del deporte, ahí usted tiene que ser responsable de lo que a usted le prestan y si eso, eso es lo que usted tiene que hacer.

D: Y qué decís vos con esas caritas, ¿qué decís vos?

H3: Responsabilidad.

D: Y eso de responsabilidad no va muy unido a la puntualidad, que yo he visto por ejemplo que la clase tiene una hora y los estudiantes llegan a cualquier hora.

H1: Eso es otra.

D: ¿Qué piensan ustedes de esos otros compañeros?

M2: Pero eso ya va es en el profesor.

D: Otra vez el profesor bien, ¿porqué?

H1: Pues porque por ejemplo

M2: Pero déjela hablar a ella pere...

M3: Porque si él desde la primera clase el no exige el horario, entonces los demás van a empezar a llegar todos los días tarde.

H3: A hacer lo que se les de la gana.

D: Bueno está muy bien, que ibas a decir vos? ... se te olvido? Risas...

H1: No no que... sí lo mismo que dijo ella, que pues, por ejemplo si un profesor le dice usted me va a llegar, si usted me va a llegar tarde lo dejo afuera, entonces usted ya tiene que estar más responsable con eso, usted sabe que si usted llega tarde lo dejan afuera, en cambio hay otros que no les importa si usted llega tarde o temprano, entonces tiene que ver mucho con eso.

D: Eso, ¿dentro de la clase de Educación Física hay unas normas que se pactan o el profesor plantea al inicio del año o en cada unidad? O... ¿no existen normas dentro de la clase?

M1: Si las normas para uno para hacer Educación Física, hay algunos que no tienen implementos de física

H3: Uniforme.

M1: De sudadera... de uniforme, entonces hay unas que vienen de gala, de gala las mujeres así o los hombre así de pantalón y algunos que por no cargar entonces no juegan y también los profesores todos los años cuando uno pasa desde sexto hasta once, le dicen como usted no tiene esto, entonces tráigame...

H3: Una pantaloneta.

M1: Una pantaloneta, unos zapatos que no... diferentes a los del uniforme, y hay unos que sí y hay otros que no, ha no yo no voy a traer nada, yo no voy a jugar, eso también va en eso.

D: O sea, una norma, el uniforme.

H2: El uniforme.

D: ¿Y qué otras normas hay o no hay? ... si a ustedes los tienen en cuenta esas normas que ponen o si se hacen en compañía entre profesor-estudiante...

M1: No.

D: ¿No se hace y a ustedes les gustaría participar en ellas?

M: Si

D: Y ¿qué normas pondrían ustedes o a que pactarían ustedes con eso?... nada.

H1: Yo diría que así está bien.

D: Como está la clase está bien, frente a las normas.

H1: Sí; porque es que si dicen que es Educación Física, eso es obvio que usted debe de tener, uniforme o algo para practicar Educación Física, porque usted para practicar, tiene que estar cómodo, usted cómo va a practicar con unas zapatillas o con un pantalón.

M1: O con un bluejean.

D: Claro; ustedes en el cuestionario, cuando digo ustedes los 93 que contestaron el cuestionario, respondieron en una pregunta acerca de cómo se sentían ustedes de competentes o de buenos en Educación Física, y sucede que la mayoría dijeron que se sentían muy buenos, ¿cierto? en Educación Física, mi pregunta es o ustedes me la podrían ampliar, son muy buenos en Educación Física ¿porqué la materia o la asignatura es muy fácil de aprobar, o porqué no requiere de mayor esfuerzo, o porqué son ustedes buenos?, ¿se consideran buenos en Educación Física? ... si estoy en lo correcto yo también al pensar eso que estoy diciendo, si es fácil, si no requiere esfuerzo.

H2: No vea...

M2: Pues...

H2: sería fácil, pues para mí si es fácil porque pues es deporte y en si cambia con las otras materias es la dinámica, porque usted siempre es que escribiendo y que esto, claro que en Educación Física también se escribe pero hay cambia la dinámica.

H3: Se nos paso.

D: ¿Qué, que?

H3: No nada.

D: Y entonces ¿porqué son tan buenos en Educación Física?

H3: Porque estamos haciendo lo que nos gusta.

D: Porque creen que se consideran tan buenos todos, no más ustedes

H2: Porque estamos haciendo lo que nos gusta.

D: Porque les gusta, ¿Qué más?, están muy tímidos pues o no sé si las preguntas son las que están mal hechas.

M1: O porque también uno demuestra el desempeño que uno quiere lograr en el cuerpo, también.

D: Bien.

H1: El estado físico, es que casi todo lo del deporte tiene que ver con la salud.

M2: Con el estado físico.

D: ¿Y qué entienden ustedes por salud?

M1: Por ejemplo, correr ayuda mucho para el corazón, para no sufrir de cardi..., de esas cosas cardiacas o infartos, también...

H1: Yo entiendo como salud que... mantenerse uno bien.

D: ¿Y mantenerse uno bien es qué?

M: Vea, a vea. También

H1: Es que no se salga tanto del tema (le dice un estudiante a una compañera).

D: No pero está bien, ella está poniendo ejemplos, está bien.

M1: Por ejemplo....

D: Y lo que está diciendo ella también.

M1: Por ejemplo, uno para Educación Física solamente requiere de agua, no más, porque... porque pues hay gente que corre y va comiendo como una comida pesada, fue al restaurante y comió arroz, frijoles y todo eso y va a correr y ya siente como vaso y come más chucherías de lo normal, en cambio uno para hacer eso solamente necesita agua y que este bien, por ejemplo si comió una manzana, si ya estoy bien y ya después cuando ya digan que descanse tomarse un buen vasado de agua o de yogur o de lo que este menos calificado para eso.

D: Si... estar bien, ¿Qué es estar bien?

H1: Pues estar bien en la salud o..

D: Si y usted dice que salud es estar bien, sentirse bien.

H1: Si, pues yo diría que eso es así porque... espere yo pienso bien.

D: ¿Ustedes qué dicen?

H2: Pues no sufrir de obesidad, pues que cuando uno salga a trotar pues cuando uno está haciendo cualquier deporte uno hace cansa hay mismo, pues es como el estado físico que uno tenga.

D: Bien, ¿Qué más me puede decir? ... a nivel general ustedes siempre han mencionado en las preguntas al profesor, entonces mi pregunta ya, una de las ultimas es: ¿influye el profesor en lo que ustedes aprenden de Educación Física?, o sea tiene influencia el profesor en... en el aprendizaje de ustedes y porqué?

H1: No, yo diría que no influye, pues por que ya ehh... si pues, si el profesor no le enseña a usted mucho, de todas formas no le influye, porque si a usted le gusta y le interesa, puede consultar sobre eso, pues yo diría que no influye.

D: Que no influye bueno.

H3: Pero si sirve mucho, es muy importante, porque pues, es el que lo orienta ahí a uno, eso, pues si, a él porque le gusta eso y pues si, va a estudiar eso, él puede ver eso en la calle, investiga eso, pero pues uno que no va a estudiar eso le sirve mucho las clases.

D: O sea el profe le sirve para que lo influya a uno y lo motive a uno a practicar actividad física o deporte.

H3: Eso.

H1: Pero si sabe.

D: Si el profesor es bueno.

H1: Eso.

D: Risas bueno, ¿ustedes consideran que dentro de las clases de Educación Física hay un buen ambiente de clase, o hay unas buenas relaciones, entre ustedes los compañeros y compañeros, entre los profesores y ustedes?

H1: Sí.

M1: Sí es buena porque ante todo el respeto a todo y, y el espacio por respeto también, usted, por ejemplo que ... por ejemplo no hay ninguna persona aquí, usted nunca ha visto, que una persona cuando este haciendo deporte o cuando uno esta sentado nadie fuma, o sea a uno lo respetan mucho, también respetan la opinión de la otra persona.

D: Y el profesor, el profesor cuando están en la clase les ayuda a ustedes a desarrollar las tareas o...

M1: pues si

D: O ayuda a los que tienen dificultades, ¿cómo hace el profe eso?

H2: Si, pues le colaboran en lo que no es capaz.

H3: Por ejemplo cuando uno no es capaz de hacer un estira...

M3: Aha..., estiramiento.

H3: Estiramiento

H2: Sí, o lo esta haciendo mal.

M1: O el manejo del balón, la posición del balón por ejemplo en el voleibol que hay unas personas que juegan acá o así y también hay personas que juegan así tra...

H2: No pegue así

M1: Peguele así, no le pegue acá, no pegue así.

D: O sea le hacen correcciones durante el proceso que está mal, bueno, ¿ustedes quisieran que la clase de Educación Física en general fuera diferente?, o ¿qué siguiera igual?, o ¿qué cambios le harían ustedes a la clase de Educación Física?

silencio...

D: Nada, bueno.

M3: Que los profesores no eligieran los intereses, sino que uno, uno los eligiera, lo que le gusta a uno.

D: Muy bien eso.

H1: Pero es que él tiene que ver que no a todo mundo le gusta lo mismo...

H2: Tendría que haber otros profesores.

H1: Tendrían que haber más profesores.

M1: Y más...



D: Que se partiera más de los intereses dice la compañera de ustedes mismos los estudiantes.

H1: No es que ella lo que esta diciendo es de los intereses de los deportes.

D: Por eso, de lo de los intereses, por decir algo de... de lo que ustedes quisieran practicar o hacer durante el periodo académico, es eso. Y qué piensas ustedes de la forma de calificar la clase de Educación Física, de cómo los evalúan, porque les pregunto esto, porque sucede que entre los aspectos que no les gusta el profesor y de la clase sale mucho esto, que el profe, que son injustas las evaluaciones y las calificaciones, que no se tienen en cuenta las actitudes de los estudiantes en la clase, ustedes, ¿ustedes piensan que eso es verdad o está de acuerdo en la forma en la que se está haciendo la evaluación?

H1: Yo diría que está bien porque es que cada quien, cada quien, pues cada quien sabe la nota que va a sacar durante la actitud del proceso, porque si yo no hago nada pues eso es obvio que voy a perder, entonces eso ya no tiene nada que ver con el profesor, eso tiene que ver con el alumno.

M1: O si se desempeña en la actividad que hizo.

D: Si, ¿cómo así?

M1: Como... risas...

M1: Por ejemplo en el baloncesto, en el baloncesto usted tiene que hacer doble ritmo, así en las piernas (demuestra el gesto técnico).

D: Ahhh.

M1: Entonces usted se desempeña haciendo eso, si usted hace bien eso o si usted hace bien el doble ritmo por la izquierda y por la derecha, si también tira de tres bien, si también tiene la mano y el balón a disposición así también, eso depende tambien de la nota y la actividad que usted hizo.

D: O sea ¿qué sepa jugar?

H2: No, no tanto en eso, es la moral que usted le muestre al profesor que usted quiere hacer las cosas.

H3: La actitud.

D: La actitud y la moral que le ponga uno a las cosas.

H1: Creo pues, que por ejemplo si yo no soy capaz, pues yo hago el intento, pero el profesor me ve la actitud y hay puede...

M1: Por eso él ve que uno hizo algo...

H1: Bueno no tiene que ser que sepa del deporte, que muestre actitud y que haga el intento.

D: Bueno, no era sino eso, muchas gracias por el ratico, me disculpan por las preguntas.

M1: No dale.

D: Muchas gracias.

M: Listo.

D: Listo.



### Anexo 5.3. Grupo focal 3

Entrevistador = D

Entrevistados = M si es mujer; H si es hombre.

D: Vamos a comenzar, entonces como les comente ustedes respondieron en el cuestionario que les gusta la clase de Educación Física, yo quisiera saber ¿qué o cuáles son los motivos o las razones que hacen que a ustedes les guste la clase de Educación Física?

M1: Que a veces no es tan teórica si no que es más práctica y uno aprende cosas nuevas, deportes nuevos que no conocía.

D: ¿Cómo o cuáles deportes dices que no conocías?

M1: Pues yo de pronto si conocía el voleibol pero uno aprende más digamos de las reglas, de cómo se lleva a cabo el juego, el número de jugadores, las técnicas, todo eso.

D: Bien.

H1: Pero a mí me parece que más que todo es por la salud, porque uno ahí complementa mucho la salud, la eh, no se el físico de uno, las eh si muchas cosas, por ejemplo yo que tengo a mi mucho de eso, eso le ayuda a uno mucho hacer actividad física y toda la cosa.

D: Porqué ¿no practicas muy seguido?

H1: No, de vez en cuando hago ejercicio en la casa, pero así jugar, no casi no.

D: A bueno, alguien más... motivos, bueno, si a ustedes les gusta la clase de Educación Física qué piensan ustedes, había una pregunta que decía que si las horas eran suficientes o insuficientes, ustedes considerarían desde esa importancia o desde el gusto de ustedes que está bien así o deberían de haber más horas, o...

H2: No, pues yo creo que otra hora más, eso es muy poquito.

M2: Sí, mire que en dos horas un nivel físico que uno más o menos necesita tanto para la salud como para el cuerpo de uno, pues con dos horas no es suficiente, mire que a veces se va casi una hora, por ejemplo una hora en baile, una hora se va en hacer casi nada y la otra hora apenas haciendo lo que medio haciendo lo que deberíamos de hacer.

D: Entonces más horas; por qué es importante para ustedes, por... ya el compañero por ejemplo dijo que la parte de la salud, parte de lo que les gusta aprender deportes, pero ¿por qué es importante a nivel general la clase Educación Física para ustedes como personas?

H1: La unión.

D: ¿Por qué?

H1: La unión

D: ¿La unión?

H1: Sí.

H2: La unión entre mujeres y hombres y compartir más pues con algunas personas que por ejemplo uno a veces no les habla y a veces nos ponen a jugar con ellos entonces ahí si.

D: Entonces la integración que se da en las clases.

M1: Y ese ambiente ayuda como que haya como que más armonía y unión, si porque por ejemplo digamos donde nos pusieran en rivalidades ahí habría, si pues si, como digamos guerras entre los grupos.

D: Entre los grupos, qué más se puede decir de eso, ¿por qué es importante la clase de Educación Física o la Educación Física en general?

H1: Porque ayuda mucho, es que más que todo es así como por la parte de los valores porque eso ayuda mucho es en esa parte, el uno ser más comprensivo, en ser más correcto, porque uno muchas veces en los juegos uno le dicen que no tiene que hacer trampa, más uno hace y toda la cosa y entonces lo enseñan a uno hacer más correcto y toda la cosa, le enseñan a uno valores.

D: Entonces ¿se puede decir que en la clase de Educación Física se aprenden valores?

H1: Sí.

D: Y me pueden da ejemplos de esos valores?

M3: Paciencia.

H1: Respeto, tolerancia, ayuda.

M3: Pero por ejemplo si...

D: ¿Pero por ejemplo en que momento o en que actividades, juegos se puede ver eso?

M3: Que cuando uno está jugando y hay otra persona que como que no está de acuerdo, como que se va para el otro lado, como que ni siquiera lo quiere intentar y uno como que tiene que tener mucha paciencia y tolerar muchas de las otras personas.

M2: Por ejemplo digamos si alguien se tuerce un pie, entonces viene el otro a colaborarle pues no lo deja morir ahí.

TODOS: Risas.

D: Si.

M2: Si.

D: Está bien, y eso que ustedes dicen de los valores, ¿normalmente ustedes también lo ponen en práctica en su vida cotidiana?

M2: Sí.

M1: Sí, no siempre... pero si.

TODOS: Risas.

D: Si, ¿qué se les viene a la cabeza, puede ser una palabra cuando uno dice: Educación Física?

M2: Deporte.

M1: Salud.

M2: Deporte.

D: Deporte, salud.

H2: Descanso.

H1: Cuando yo era chiquito descanso, apenas decían uno física, física, física.

D: Descanso

H2: Sí

D: De las otras, o sea ¿un descanso de las otras asignaturas?

H2: Eso.

M2: Sí.

M3: Sí.

M2: Sí.

H2: Del salón, de escribir, y mira que al menos uno acá corre.

D: Bueno, está muy bien, como... ¿qué consideran ustedes que debería de tener una buena clase de Educación Física?, o ¿cómo debería de ser una buena clase de Educación Física?

M3: Con menos teoría.

M2: No pues yo digo que primero...

D: ¿Qué no sea teoría?

M3: Sí, que llegue el momento y solo hacer deporte, que la teoría sea más o menos explicar algunas cosas, pero que no se queden hasta diciéndole a uno que investiguen sobre ese deporte, pues es que a veces se va mucho en teoría y en dictar, pues el año pasado le ponían a hasta copiar una hoja en cosas que en sí no importaban, disque a jugar pimpom y nunca jugábamos; pues nos dictaban cosas que nunca íbamos hacer, entonces eso era como muy...

D: Entonces no ver teoría, qué más, que más de...

H1: Pues no sé, yo creo que la teoría deberían a uno dársela en el medio de las, en medio de las clases, es como por así decir... así como dijo Lena dijo ahorita lo de voleibol, el voleibol muchas veces se ponían a decir copie las reglas en el cuaderno, mientras que es más fácil que a uno le digan las reglas mientras que uno está jugando.

D: O sea en la práctica.

M2: Sí, yo digo que también que si se trata de salud debería de tener también como un espacio donde nos hablen de nutrición pues y eso saludable, porque por ejemplo digamos uno hace ejercicio una vez a la semana en Educación Física y se va y se cómo un poco de chucherías entonces uno no hace nada, no hace nada, que salud va a tener ahí.

D: Entonces que se puede entender por salud, ¿qué entienden ustedes por salud?

H1: Salud estar aliviado.

M1: Sí.

D: ¿Estar aliviado?

H3: Tener una buena condición física.

M2: Sí.

D: También ¿qué más se puede decir?

H3: Es que esa es la cosa, es que es salud mental.

D: Eso.

M1: Sí y que haya como equilibrio entre todo esa salud, la mental, la física, la emocional

D: Bien, a nivel general se podría decir entonces que ¿ustedes se han, se encuentran o han estado o se sienten satisfechos con la clase de Educación Física que han visto en secundaria?

M2: No.

D: ¿Por qué no?

M2: Pues sí.

M1: Porque yo digo que eso se vería pues.. desde la Educación Física como hacer grupos digamos de cuáles son los deportes que les interesen y ya llevar como una pues si... enseñanza de eso pero ya todos los años de bachillerato, por ejemplo no... digamos en sexto le dicen a uno: a usted le gusta el fútbol bueno a un lado, voleibol a otro lado, y enseñan en sexto y ya séptimo

enseñan otro deporte en vez de seguirlo a uno con esa disciplina, de seguir con un solo deporte, pues si y aprendiendo cada día mas, no pues si y a diferentes si a veces pero más que todo lo deberían de centrar a uno interior.

D: O sea desde el inicio, desde sexto especializarse en un solo deporte, y entonces...

H3: Pues yo creo que no, porque por ejemplo yo desde pequeño como hasta desde que llegue a octavo y yo llegue a noveno, a mi hasta en todo me decían física y ya todo mundo decía fútbol, voleibol, ya todo mundo lo veía lo cogía como un recreo, pues nunca había orden; desde que estoy acá es como más ordenado, por ejemplo desde que estoy acá nos han hecho ese test de Cooper que nos ponen hacer, me he dado cuenta que yo he mejorado en algunas muchas cosas, que he desmejorado mucho en otras y desde eso ha mejorado mucho mi salud y todo eso, me parece que me han apuesto acá a competir más que en los otros colegios y más que acá lo tienen como un poco más organizado, cuando dicen y parten las clases en tres... parten las clases en tres dinámicas y cada uno elige la que más le gusta y así todos están como centrados en el mismo deporte y eso hacen todos los años ¿o no?

M1: Noo.

M3: No... pues yo digo que por ejemplo si en sexto eligió fútbol que siga séptimo, octavo y noveno.

H3: Bueno.

M3: Pero es que aquí no, uno elige fútbol en sexto y en séptimo le cambian las dinámicas, entonces uno como va a pedir fútbol si ya no esta.

M2: ya en básquetbol, natación, ya uno pierde... la práctica de lo que estaba haciendo.

H3: Entonces la cosa es que deberían de mantener la constancia de los deportes todos los años.

D: Bueno.

M: Por ejemplo hay niños que desde chiquitos eligió fútbol, ya toda su vida debería de dedicarse a eso, no comenzarles a meter otras practicas.

D: Y entonces de los contenidos a nivel general, ¿cuáles son los que a ustedes más les ha gustado o les gustaría que existieran también?

H3: Aaa pero es que eso ya es de los gustos, por ejemplo a mí, me fascina el baile...

D: Eso.

H3: Yo diría no que rico el baile, por ejemplo a él le gusta el fútbol, él va a decir que elegancia el fútbol.

M:1 A mí me gusta la natación, entonces yo voy a decir natación. Risas.

H3: Eso ya depende del gusto, si nos ponemos a decir cual nos gustaría entonces aparecen muchas.

D: De eso se trata, por ejemplo en la pregunta muchos coinciden, por ejemplo ahí, recuerdan el cuestionario, al analizarlo muchos decían a cuál es el contenido que más les gusta, entonces resultaban que muchos decían que el voleibol y el fútbol fueron los que más resaltaron; pero sucede que esos dos que más les gusta, también fue al preguntarle que el voleibol fue el que menos les gusta también, o sea hubo un emparejamiento allí, pero el atletismo sale como el deporte donde todos se sienten más regulares o más buenos, entonces a nivel general la pregunta es ¿qué les gustaría... que contenidos

existieran diferentes en el colegio o si de esos son o falta algo que ustedes consideren que está afuera y también cabe... cabría dentro de la clase de Educación Física?

M1: El tenis...

M3: La natación..., no porque vea que por ejemplo aquí hay piscina, aquí hay piscina pero no la utilizan, la utilizan los de primaria, los de bachillerato no nos dan, y a veces la natación es muy importante de pronto para la respiración, que hay gente que no sabe respirar y que se ahoga, y que hiperventila.

H3: Por ejemplo este año lo único que tuvimos de natación así que uno diga que nos dieron de natación, una clase.

D: Mmm.

M: Ni siquiera clase.

M3: Y utilizar más los espacios, pues por ejemplo hay mucha manga para jugar tenis que lo organicen y jugamos tenis de campo.

H2: Es que aquí pueden construirla o ¿no?

M1: Aja, pero como hay canchas, entonces la cancha aquella a jugar fútbol, juguemos fútbol, en la cancha de voleibol, juguemos voleibol.

D: Bueno, la gran mayoría de los estudiantes en el cuestionario dijeron que... pues les gustaba la clase de Educación Física, casi un 85% plantearon eso, que les gustaba mucho la clase de Educación Física, la pregunta es a partir de aquí ¿a ustedes les gusta la clase de educación física en general porque la clase es fácil de aprobar, o no requiere esfuerzo, o por qué considerarían ustedes que pasa esto con este porcentaje tan grande?

M3: Pues yo no digo que sea fácil de aprobar, porque si uno no hace nada no la aprueba, no digo que tampoco requiera de poco esfuerzo, para hacer algún deporte tiene que esforzarse, entonces yo digo que es más fácil por lo que dijo Ramón y Paco que era como un descanso de las otras materias y ya uno puede hacer algo que le gusta, porque muchas veces uno esta digamos en inglés y le dan un tema que a uno no le gusta, entonces ya uno viene estresado por ese tema a Educación Física y ya uno se relaja.

M3: Y se relaja, ajá... haciendo lo que le gusta, y es deporte, también sabiendo que ayuda a la salud de uno.

H3: No y mientras tanto en otras clases uno se estresa mucho, porque uno dice no yo que hago con esta cosa ahí, uno como se estresa con eso tan maluco, pues si me entiende, mientras que uno acá hace lo que uno le gusta y uno lo hace de buen genio, porque por así decir, uno es muy estresado en una clase uno diciendo no si no hago esto de una pierdo y una nota mala, me van hacer examen entre tantos días, uno es como con esa cosa de que tiene que aprender, mientras que con eso uno sabe que la puede coger suave, que uno va aprender algo, porque uno se divierte, mientras las otras clases son serias, mientras esta entonces es por decirlo así un poco más divertida.

M1: Aja uno pone el propio ritmo pues mientras pueda.

H2: Él puede bailar y yo no, por ejemplo a mí me gusta el fútbol y a él no le gusta, por ejemplo uno se mete a bailar y ya uno va cogiendo el ritmo de él para aprender, porque o sino uno también pierde.

D: Si no que muchos... o sea también algo que dijeron es, casi el 92% se consideran muy buenos en Educación Física o buenos ¿cierto?...

H1: No.

M3: No.

D: Pero me llama mucho la atención es que de todos esos buenos al preguntar por los conocimientos... si recuerdan una pregunta que decía que... qué como se sentían es su capacidad de conocimientos y ahí todos se sienten regulares, entonces ¿tiene que ver con la teoría o la forma en que se hace?...

M1: No yo digo que eso depende del concepto o el rendimiento de cada uno, pues si eso depende de los que uno se exija así mismo, si yo me exijo mucho y sé que le estoy cumpliendo entonces yo digo que soy buena en Educación Física y si me exijo poco y sé que lo estoy haciendo entonces también diría que soy buena en Educación Física eso es depende cada uno.

D: ¿Ese es el timbre del descanso? Ahh yo les hago entonces, ¿no sé si salimos o sigo? Ahh bueno, qué se les viene a la cabeza cuando...

H2: Por mi no hay problema yo no estoy haciendo nada.

D: Aaa bueno, así trato de terminar pronto, ¿Qué se les viene a la cabeza cuando uno dice profesor de Educación Física?

H1: Juan, Luis... Risas.

M2: Depende porque es que hay unos como que llegan con uff, que llegan con mero animo de hacer deporte y otros no...

H3: Que a mí cuando me dicen profesor de Educación Física me lo imagino también dando artística, risas...

M2: Sí.

D: ¿Dando artística?

M1: Sí, Juan no tiene nada que ver ahí.

D: Bueno.

H2: Ese man habla mucho parece...

M2: Hay si...

H2: Uno va como a jugar y él dice que hoy vamos hacer esto, no, y empieza a preguntar, entonces ahí se le va la clase a uno, y cuando uno ya va a jugar y que no ahorita lo pongo a jugar y ya ahí se le va la clase a uno, huy que pereza.

M2: Y enseguida nos pone a traer materiales y como media hora trabajamos en eso porque el resto el empieza hablando de los pintores, y de eso.

D: Y a nivel general ustedes ¿cómo ven la actitud o disposición del profesor o los profesores en la clase de Educación Física?

H1: Ah muy bien.

M1: Ahh buena.

D: ¿Porque?

H3: Por ejemplo Luis no...

D: ¿Por qué, por qué es buena?

M2: Porque ellos tienen mera paciencia, porque ellos siempre como que intentan variar...

M1: Hay porque así no sepan mucho de un tema siguen estudiando y consultando para uno, pues para darnos como buena explicación de ellos, si y que nos guste

H3: aparte de que lo tratan a uno como si fuera un amigo, si lo tratan a uno como si uno fuera un amigo, no lo cogen así como a un estudiante que le tienen que enseñar nada más sino que lo tratan a uno así como...



M1: Y si uno esta como aburrido o cabizbajo le preguntan a uno, pues se toma la tarea de preguntar y ya dependiendo del estado de animo de uno le exige también.

D: Y entonces ¿cuáles serían las cualidades que más, o sea qué sería lo más importante para ustedes... que un profesor tuviera hacia ustedes los estudiantes en Educación Física?

M1: Comprensión.

H1: Sí.

D: Buena actitud, comprensión.

H3: Sí más que todo eso, saber tratarlo a uno, porque si un profesor no sabe tratarlo a uno, uno que va estar haciendo ahí.

M2: Y también que se le vea como esas ganas de enseñar, pues que se note que le guste enseñar, no que llegue como obligación, porque es que uno dependiendo, uno también, pues los profesores son el reflejo de lo que uno va aprender por decirlo así y por ejemplo si llega aburrido a dar clase uno no le van a dar ganas de aprender, si llega motivado, no muchachos vamos aprender una cosa buena entonces hay si me gusta. Risas.

D: Entonces, bueno, entonces vamos a dejar para que salgan al descanso, muchas gracias... gracias jóvenes, no ahorita ya es la clase, suerte pues, hasta luego hombre gracias.

D: Veníamos hablando del profe de Educación Física y la pregunta que les iba hacer porque ustedes hablaban también sobre el aprendizaje, entonces lo que yo les iba a decir es si ustedes consideran que ¿el profe influye en el aprendizaje de ustedes en la clase?

H3: Claro, mucho.

D: ¿Por qué?

H3: Porque si un profesor esta enseñándole de mala gana uno no va aprender, mientras que si un profesor a uno le dice de buenas formas uno va aprender muchas más cosas, me parece así.

D: ¿Qué dicen ustedes?

M1: Pues sí, lo que dice Ramón.

D: Pero entonces eso es una cosa de actitud del profesor hacia ustedes, bueno y a nivel entre ustedes los compañeros ¿cómo consideran ustedes que son las relaciones?

H3: ¿En la clase de Educación Física? Risas.

D: En la clase de Educación Física.

H3: En la clase de Educación Física, mejores, más compartidos me parece, más colaboradores entre todos.

M2: Menos competitivo porque estamos en un mismo... pues en un mismo como digamos interés y no hay equipos así... por ejemplo el de fútbol que hay un equipo y el otro entonces hay competencia, mientras por ejemplo nosotros que estamos en baile es unido, pues todos aprendemos, no hay bronca, pues todos buscamos aprender igual.

D: Y esto de hacer la clase de Educación Física y los tres grupos se unen se juntan, ¿eso tienen sus cosas buenas o malas?

M2: No... pues yo digo que tiene sus cosas buenas, porque casi siempre en los colegios los onces tienen competitividad pues, o rivalidades por así decirlo, pues y como nos juntan en esa materia ya uno se conoce y sabe cómo son las

otras personas, pues no juzga desde afuera pues a simple vista como casi siempre, por ejemplo a los de once b como son de creídos o los de c como son de mala clase, sino que uno se da la oportunidad de conocerlos en las clases de Educación Física y ya, así se merma las rivalidades.

D: A bueno, y ¿es importante para ustedes que el profesor, eee... sepa mantener la disciplina en la clase o eso no es tan importante?

M2: Sí claro.

H3: Obviamente si el no mantiene la disciplina entonces que; todo el mundo se revolotea por ahí hacer nada.

D: Y ¿tienen ustedes unas normas y cuáles son si las tienen en la clase de Educación Física?

M1: Llegar temprano y ya.

H3: Sí.

D: Llegar temprano y ya.

H3: Sí llegar temprano, prestar atención, hacer las cosas, o si uno no las puede hacer decir.

M2: Mostrar interés.

D: Y qué piensan ustedes acerca de algo que yo he observado y es que mucho cuando el profesor está hablando ustedes también, yo he visto que muchos de ustedes tienen los audífonos puestos, hay veces las compañeras se peinan entre ellas mientras está hablando el profesor, otros tocan guitarra, pero lo que menos hacen es como poner atención al que está hablando, ¿qué consideran ustedes de eso?

M3: Que es irrespeto. De pronto uno no lo hace con esa intención de irrespetar o hacer sentir mal a la otra persona, sino que... por ejemplo como uno tiene esa mentalidad de que la clase de Educación Física es como un descanso más pues sí, pues lo toman muy literal y se ponen a descansar y hacer lo que les gusta y muchas veces pues no le dan como el espacio al profesor para que de la clase, entonces eso es irrespeto.

H3: No y aparte de que ya eso es cosa también de uno, porque cuando a uno no le gusta una cosa, uno simplemente no le presta atención, es que esa es la cosa.

D: Entonces cuando no le gusta no le presta atención y ahorita ustedes también hablaban, ahorita yo creo que fuiste tú también que dijiste que no es que la clase también es como una distracción también de las otras asignaturas, ¿por qué esto de esas actitudes que yo dije de los audífonos, de peinarse, en las otras asignaturas que yo he observado no se hace eso?

H3: No porque como yo le digo, como le dije ahorita, todo el mundo cuando decían física, descanso, eso es lo que la mayoría piensa descanso, es como un especie de descanso por así decirlo la gente lo toma como un relajo.

M2: Y como no es tan teórica entonces uno no le presta tanta atención, porque por ejemplo uno donde esté hablando en matemáticas, pierde toda la explicación y se jode, en cambio aquí uno ya la coge.

D: Y entonces qué pasa con esos valores que ustedes ahora dijeron, que se aprendían y que los ponían en práctica en...

H3: Pero son con los valores de...

M2: Pues si con los compañeros del concurso.

H3: De conjunto, si me entiende porque ya muchas veces yo soy uno de los que muchas veces me ponga hacer otras cosas y hay veces que escucho, pero es por ejemplo yo cuando el profesor está hablando pongo atención, cuando está llamando lista simplemente espero que me llame a mi.

D: Si, ¿qué entienden ustedes o qué es una actitud, con C?

H3: ¿Actitud?

D: Sí.

H3: Lo que uno ponga, el interés que uno le ponga a las cosas.

D: El interés que uno le ponga a las cosas, qué más se puede... no sé ustedes qué más dicen.

M2: Por ejemplo como un talento digámoslo así, por ejemplo cuando usted le dicen ustedes acto para jugar...

H3: Esa es con la p, con la c, porque una cosa es actitud y aptitud y él dijo con la C.

M2: Bueno entonces qué es actitud con c?

H3: Actitud es las cosas que usted ponga, las ganas que usted ponga a algo, aptitud son los talentos que usted tenga para hacer ese algo.

M2: Aahh bueno entonces sí.

D: Si ustedes tuvieran la oportunidad de decirle algo al profesor sobre la clase de Educación Física ¿qué le dirían?, a nivel general, metodológicamente, como hace la clase, como los trata, o sea ¿qué le dirían al profesor?

H3: Que es muy bueno.

M2: Sí, que lo está haciendo bien, pues que vea que por ejemplo él no sabía bailar, él dice que él no sabía bailar y nos está dando baile pero él se le ve también el interés por aprender y por enseñarnos, a nosotros pues mostrarnos que uno para bailar no tiene que saber, sino que solamente mostrar interés y si estar dispuesto a otras cosas, pues estar abierto a otros conocimientos.

D: Y ¿qué le dirían a sus compañeros también que hacen parte de la clase?

H3: A muchos que le pongan ganas.

M1: Que le pongan ganas.

M3: Que no se queden sentados, o que no digan pues que no son capaz y ya se quedaron quietos.

H3: Y que si no son capaz de no se frustren que sigan intentando.

D: Y ustedes qué piensan acerca de... por decir algo, yo he visto que ustedes le ponen ganas a la clase, a vos te he visto poniendo la grabadora e inicias antes, pero ¿qué piensan ustedes acerca de cuando a la hora de calificar o evaluar, todos ganan?

H3: Todos igual.

D: O todos por igual.

H3: A aquí se hace así

D: ¿Qué piensan ustedes acerca de la calificación?

H3: A no se

M1: No debería de ser igual.

M2: Porque es como todo, por ejemplo yo opino es que como yo dije ahorita que uno dice que le va bien en Educación Física porque si por ejemplo uno se pone una meta digamos hoy saco un paso de baile y lo saco entonces le fue bien, entonces yo digo que sí, que es dependiendo también de la meta que uno

se ponga que se califica y por eso es que ganan porque de otra manera cumplieron la meta, por más pequeña que fuera la cumplieron.

D: Claro, yo les hago la pregunta porque una de las cosas que dicen del profesor en el cuestionario, que no les gusta del profesor, es que muchos dicen que es muy injusto a la hora de poner la nota y otros dicen también que lo que no les gusta de la clase es la forma en como los evalúan, entonces en realidad ¿pasa eso o no?

M2: No pasa.

H3: Pues en este momento no, por ejemplo yo cuando estábamos con Pedro a mí sí me parecía que pasaba así...

M1: A sí.

H3: Con Pedro uno se esforzaba mucho, mucho, mucho...

M2: Sí.

H3: Y a la hora de ponerle una nota, le ponía a uno un 3.5.

M2: Y la otra vez yo estaba sudada, mareada y yo creo que yo me iba a desmayar y todo y yo Pedro pues mi 5 pues, disque 5 un 3 y una amiguita que no hizo nada le puso un 5 y yo huuuyyy Pedro.

M3: Hay sí él decía que sumaba eso y había gente que le daba disque 5 y a los que en verdad tenían las notas no les llegaba por allá y con Luis no, Luis califica es por actitud, la moral que le vea al grupo.

D: A bueno no era si no esas preguntas, muchas gracias.

M2: De nada, chao.

D: A venga vea, yo les iba a dar esto, para poder que no les dé frío.

M1: Hay muchas gracias.

M2: Dios le pague.

D: Hasta luego.

#### Anexo 5.4. Grupo focal 4

Entrevistador = D

Entrevistados = M si es mujer; H si es hombre.

D: Bueno, entonces para empezar ustedes respondieron en el cuestionario que no les gustaba la clase de Educación Física o que poco les gustaba... ¿qué les lleva a tener esa percepción o ese gusto hacia la asignatura?, ¿por qué ese no gusto hacia la asignatura?

H1: Puessss primeramente, personalmente no me gusta mucho como el deporte, eso es como lo primero, no me gusta; pero entonces si pienso que así no me guste debería haber como la motivación de parte digamos del docente, que diga ¡hey no! hagamos esto, con ánimo, que lo anime a uno, pero no existe eso; es como las clases digamos obligatorias, como hágalas porque o sino pierde la materia, entonces lo que yo pienso es que debería de haber como un ánimo ahí, como ¡hey! haga las cosas bien, no importa la nota, diviértanse pero no existe eso, lo que existe es como una obligación ante..., ante el cumplimiento de las actividades propuestas.

H2: Es más responsabilidad que comodidad, más que todo es que usted haga como dice Ramón, más no que usted..., más no que usted disfrute y se beneficié, porque el deporte como sabemos es muy esencial para la salud de uno, pero haber, puede que los gustos varían cierto, no todos les gustan los mismos deportes, esto y lo otro, pero aunque no nos guste, podemos manejar actitud ante lo que se hace y que el docente también este como dispuestos a corregirnos de buena manera o que tenga como la disponibilidad de si... de motivarnos como decía Ramón.

D: Sí; entonces es decir que muchas..., mucho del gusto de ustedes hacia la asignatura o de la actitud de ustedes hacia la asignatura depende del profesor, ¿o qué? H1: Depende de la manera como proponga la actividad, por ejemplo cuando llega, en el momento de escoger la..., digamos la actividad que vamos a realizar durante el semestre, ellos llegan y proponen unas, y por ejemplo tuvimos un lío muy grande para poder que nos dejaran como Educación Física tenis de mesa, porque la mayoría se inclinó por lo que ellos propusieron, pero a nosotros nos gustaba mucho el tenis de mesa y hubo mero lío porque ellos no querían ponerla, porqué, porque la mayoría no saben, porque no era una actividades de las que ellos propusieron, pero si era algo que nosotros queríamos, entonces la mayoría se reunió que no, que valla para las otras, y fue mero lío, pero al final si terminamos pues, terminamos al menos la asignatura como tal, pero entonces fue como porque nos revelamos, algo así, pues no se y porque ellos llegan y proponen unas actividades específicas y hágalas, escríbase aquí, aquí o allá y listo en esas.

M1: No hay más.

H1: No hay más, no puede proponer, ni nada, entonces eso es.

D: Bueno. Pero a nivel general ustedes, de la Educación Física de la secundaria, no más de este grado ¿se sienten satisfechos con la asignatura?

H3: Pues haber, más o menos, pues por lo que, cuando uno era más pequeño uno disfrutaba más de lo que le pusieran, ¿cierto?, uno era como más

conforme, en cambio ahora como que, como no yo quiero que nos enseñe un poquito de esto...

H1: Mí preferencia.

H3: Exacto, como uno encontrando los gustos, de lo que uno en verdad quiere, y como decía Ramón, ahí en unos conflictos con los profesores en cuanto a eso.

H1: Yo digo que yo no he estado satisfecho en ninguno, pues ni siquiera en primaria, porque igual en primaria uno es como obligado, porque igual el profesor que me toco y fue aquí mismo, el profesor de primaria, que no que jueguen fútbol y yo no juego fútbol, juegue, juegue.

M1: Sí, y uno ahí...

H3: Ha sido mera dictadura.

M1: Si ya le ponen a uno mala nota por no hacer nada,

H1: No juegue fútbol, tire piscina, pero si no quiero no me gusta, entonces lo tiro o lo hago para que me dé una nota, no entonces nunca he disfrutado de las actividades, porque siempre han sido de la misma manera, como muy impuestas.

D: Sí.

H1: Como que no es como mucha libertad, la única libertad que tiene es de decidir ante las pro, desde los propósitos que ellos tengan nada más, es la única libertad que tenemos.

D: Y entonces, ¿en las otras asignaturas diferentes a la de Educación Física, si hay ese disfrute o si tienen ustedes la libertad o no son obligarías también?

H1: Es lo mismo, todo lo mismo, nosotros todo lo hacemos es obligatorio.

D: Entonces.

H2: Profesor, alumno cumpla y hágale.

D: Entonces, ¿cómo debería de ser una buena clase de Educación Física desde el proceso que ustedes han vivido?

H2: Pues que el profesor como tal proponga algo, ¿cierto?, tin..., y diga muchachos que opinan ante esto o que ideas tienen, algo así como...

H1: Un trabajo más colaborativo entre todos en el que el profesor proponga y el alumno también y todos estemos de acuerdo con lo que queremos hacer y que las cosas no estén dadas, no estén ligadas a que por una nota usted tenga que hacer las cosas, no hágalas bien disfrútelas y luego la nota vendrá, la nota es lo de menos, siempre es lo de menos, lo importante es que usted disfrute lo que hace.

M2: Y que el profesor sepa, por ejemplo yo en estos momentos había fútbol, tenis de mesa y baile, el fútbol no me gusta, no se jugar tenis de mesa y puro baile, bueno, y el profesor no sabía nada, no sabe nada, no sabe nada y cada ocho días es lo mismo, entonces eso es muy abu, eso se vuelve muy aburridor porque uno cada ocho días haciendo lo mismo no aguanta.

H2: Poca preparación de los docentes, a veces hacen como lo que les resulta, se les ocurrió cualquier cosa, entonces pongámosle a hacer eso.

H1: Eso paso risas...

D: Si

H1: Hace como 15 días, estábamos en tenis de mesa, y el loco y yo empezamos a jugar con la raqueta en el aire, que tin yo se la pasaba y el la

recibía en el aire, entonces él nos vio y nos llevó pa' la cancha y nos puso hacer lo mismo, porque no había que hacer en la clase...

H3: Pues yo he visto eso, porque yo práctico tenis de mesa en el estadio y todo lo que he visto allá, no lo he visto aquí, entonces eso es lo que me da rabia, que, que las clases de tenis de mesa, como ha hagan esto, y eso que sin mayas, eso es todo cosido, cuando vamos a clase el está caminando por ahí y ni siquiera nos pone atención, entonces ese es el problema.

H2: Y esas raquetas todas mordidas.

H1: No y materiales muy malos.

D: Y esos aspectos que usted menciona se lo han...

H3: ¿Planteado al profesor?

D: Planteado al profesor, Sí

H3: Si yo le he dicho, profe ¿entonces las mayas qué? disque aaa... ya las van a traer y apenas las trajeron esta semana, ya cuando vamos acabar el año. A Profe entonces qué cómo vamos hacer la clase de hoy, disque vamos hacer los mismo de la clase pasada y yo a profe proponga algo nuevo; disque no, no vamos a seguir con esto y yo Ahhh no.

H1: Y sabe que es otra cosa...

H2: Que cosa?

H1: Traen materiales nuevos y los dejan guardados, lo dejan allá y sacan siempre lo viejo y jueguen con lo malo y siempre es así, y lo nuevo siempre guardado ¿porque?

H2: Lo mismo con los balones, esos chichones...

H1: Porque pues

H2: Todos desinflados, todos peludos ya, nooo... siempre nos prestan lo mismo...

H3: Sí.

H2: Y yo profe pero es que le falta airé, y el no hágale durito.

H1: Yo no entiendo esa posición.

D: Bueno, a cada uno de ustedes que se le viene a la cabeza cuando uno dice o escuchan hablar y dicen Educación Física, ¿qué se les viene a la cabeza?

H1: Actividad física.

M1: Sí como una buena recreación, como hacer lo que uno quiera pero con... cómo se dice...

H3: Educación.

M1: Sí, como con una rutina, eso como una guía, pero hacer lo que uno quiera.

H1: Yo digo que, a ver aquí nos ponen algo muy físico ¿si me entiende?, pero yo pienso que la Educación Física debe de ser algo de trabajo de mente y cuerpo, entonces entrenemos la mente pero también entrenemos el cuerpo que sea un trabajo en conjunto, porque entonces uno va y entrena a la loca, no sabe qué está haciendo, no sabe qué se está moviendo, qué está haciendo, no sabe nada, ¿por qué?, porque no esta esa guía por parte del profesor, a que tal músculo que esto, no no pasa eso, que hagan así o así y ya...

M1: ¿y para qué sirve?

H1: qué estamos haciendo, eso debe ser como un trabajo en conjunto de todos.

D: ¿Qué se te viene a vos a la cabeza cuando Educación Física?

H2: Pues, así como mover el cuerpo con diversión.

D: Sí.

H1: Tiene que haber diversión.

D: Entonces ¿ustedes creen o conocen los objetivos de la clase de Educación Física?

H1: No.

D: No.

M1: No.

H2: No.

D: ¿No se los ha dicho nadie durante toda la secundaria?

M1: No.

H1: Siempre es impuesto.

H2: Apenas nos damos cuenta... risas.

D: Y ustedes creen y por qué, o sea ¿creen que es importante conocerlos? ¿por qué?

H2: Sí, claro, porque hay que saber lo que uno tiene que hacer, lo que uno va hacer en Educación Física.

H3: Es como los fundamentos,

H1: Siempre tiene que haber una objetividad, hacia donde voy, no puede hacer las cosas a la loca.

H1: Uno no inicia ya, si uno cuando es un bebecito esta trotando, no si no que usted empieza por lo más mínimo, así debería de ser con la clase de Educación Física, es que se toma de una manera como juegue... pero de manera pues obligatoria más no por...

H3: Tradición.

H1: Si una tradición más que todo.

D: Bueno, a pesar de la experiencia que han tenido, tan poco agradable por decirlo así en secundaria y en primaria, ¿ustedes consideran que la asignatura de Educación Física es importante en la formación de ustedes?

H3: Claro, Sí.

D: ¿Por qué?

H2: Porque la Educación Física es salud, pues y eso no solo nos ayuda en el colegio, sino en la vida cotidiana también.

H1: Sí, es para siempre, eso es verdad, eso es como enseñarle a uno a tener el hábito del deporte, ¿por qué?, porque uno tiene... uno no se la a quedar haciendo deporte en el colegio toda la vida, uno tiene que estar bien, constantemente el deporte le ayudan a eso, pues eso es lo que me han dicho, porque uno a veces se aporrea, pero dejemos así... risas de todos; la vuelta es que uno crea un hábito del deporte para la vida no solamente para el colegio, para eso, es ese debería de ser el objetivo de la Educación Física, entonces más que todo, por eso debería de ser importante aquí en el colegio, que nos enseñen, entonces son doce años y uno no aprende nada, uno sale con pereza, hasta tieso ya... risas.

D: Sí.

M1: O no hace nada en toda la clase.

D: No hace nada en toda la clase ¿y no pasa nada?

M1: Y no pasa nada.

D: ¿Y gana?



H2: Nooo ¡Y gana!

M1: Nooo, pierde.

M1: Pero entonces uno como hace si a uno no le gusta, y no hay alguien que, o sea uno va y se sienta y no el profesor no le dice a uno nada, entonces uno con que ánimos va hacer.

D: Entonces mi pregunta, vuelvo y la hago, entonces a usted... o sea ¿no te gusta matemática y no haces nada?

H2: A no.

D: O ¿no te gusta sociales y no haces nada?

M1: No porque es que ahí esta el profesor que le imponga a uno hacerlo, si me entiende?

H1: Es que esto no es un aula clase.

D: Entonces se puede decir que el profesor de Educación Física es más flexible

M: Relajado, si eso.

D: O ¿relajado dicen ustedes?

M1: Sí, se las deja ver en la cara

D: ¿Se las deja ver en la cara?

H3: Normalmente las otras materias son como más..., ¿cómo se dice?, son como las importantes en cambio Educación Física uno como que ahhh.

M1: No, no, eso no, uno hace cualquier cosa y gana.

H1: Tiene que ser así...

M1: Es como con artística.

H1: Pero tiene que ser igual de importantes, uno la menosprecia...

D: ¿La menosprecia?

H1: Sino que... sino que... en el proceso no nos han enseñado que es igual que las otras...

M1: Ajaa...

H1: No nos han enseñado lo mismo, es como en el colegio, estres con el estrés yo no se que en las clases y en Educación Física llegue a relajarse, no nos han, no nos enseñaron que es que, es una clase como todas las otras que necesita lo mismo...

H2: Responsabilidad.

H1: Responsabilidad de parte de ambos porque tiene que ser mutuo, necesita eso, y eso es lo que no nos han enseñado.

D: Y entonces si ustedes dicen qué... o sea, ya dijeron que lo importante es por la parte de la salud y crear los hábitos saludables, ¿hay algo más de importante en la práctica de la asignatura?

H2: Y que uno encuentra gustos hacia algo, por ejemplo en mi caso el basquetbol y me gusta y tales y si...

D: ¿y lo práctica ya luego por fuera?

H2: Sí.

D: Bueno, si ustedes dicen que la Educación Física es importante y que debería de ser como las otras asignaturas, ¿qué piensan ustedes entonces del número de horas a la semana de la asignatura, están bien, son pocas, son muchas?

H3: Ehhh pues...

M1: Para uno que no les gusta son muchas.

H1: Eso iba a decir yo.

M1: Porque dos horas, no eso se le va a uno eterno, uno quien o hace nada y no le gusta lo que esta haciendo entonces no.

H1: Pero sería bueno cuando...

H2: Lo mismo porque no esta el hábito.

H1: Cuando se integran todas las intenciones

M1: Si no esta como la actitud de la gente.

H1: Siempre nos enseñan que es un momentico ahí pequeñito, entren un momentico y salgan otra ves, nos han enseñado eso.

D: Si.

H2: Uno en Educación Física que va como a relajarse, pero sale más aburrido.

H3: Más deprimido.

M1: Más estresado.

H2: Y después de todo ese tiemposito.

D: Sale más triste.

H2: Más traumatado.

H1: Una vez en séptimo acuerdesen, llego una profesora nueva para voleibol y el último examen era, ella coloco unos cuadros después de la maya y usted tenía que tirar el balón y pegar en el cuadro.

H2: Ese es el ejercicio en que cubo tiene que caer, ¡hay!

H1: Y a nosotros no nos dio y perdimos la materia y nos toco venir a reforzar y fue un refuerzo justo?

H3: Nada.

H1: No.

M1: Sí, por ejemplo yo perdí Educación Física en el primer periodo porque no sabía chutar con el pie izquierdo y me pusieron a perder.

H1: Eso no debe ser.

M2: Y eso es injusto porque uno a duras penas chuta con el derecho.

H2: A mí me choca Educación Física por eso.

D: Entonces cómo debería de ser las evaluaciones en Educación Física, ¿cómo debería de ser?

H2: Desde las capacidades que uno tiene, ¿si me entiende?

M1: Si no como, no por lo que le impongan.

H1: Algo más personal ¿o que?

H2: Si que por lo menos digan, usted no es capaz de hacer esta cosa pero... no es capaz de desempeñarse en esto...

D: Si.

H2: Pero como haaa soy capaz de hacer esto...

M1: O que sabe hacer, que sabe hacer

H2: O que lo intente hacer.

H2: Que le reconozcan las cosas.

H1: Eso y que uno...

D: Que se reconozca el esfuerzo, las capacidades...

H3: La actitud, porque...

D: La actitud.

H2: Que uno que sabe se quede sentado y el otro con el que no sepa este trabajando no es lo mismo.

H2: Son diferente actitud como hablamos ahorita.

D: Bueno y entonces ¿qué es una actitud para ustedes?

H1: ¿Una actitud?

D: Sí.

H3: Disponibilidad.

H1: ¿para hacer la clase o que?

D: Si una actitud con c, una actitud ¿qué es para ustedes?, el dice que una disponibilidad.

H2: Sí.

D: Una disposición hacia la clase.

H2: Lo que se proponga, por lo menos yo al menos...

H3: Ánimo y desempeño...

D: ¿Cómo?, ¿cómo?

H3: ánimo y desempeño.

D: Ánimo y desempeño.

M1: Sí es el esfuerzo... el esfuerzo que uno haga.

D: Bueno ¿y ustedes creen que esas actitudes se aprenden en la asignatura?

H3: Sí con la motivación.

H1: Es que...

H1: Es algo muy personal, es algo muy personal, pero es que igual tiene que estar la motivación del otro, porque es que a mí no me gusta, pero es que venga hágale, hagale, venga juegue...

H2: Se equivocó, que importa...

H1: Uno está bueno, venga lo intento. Pero ni siquiera eso, uno es como a que pereza, si quédese hay sentado, no anime, anime.

M2: Sí no trabaje, pero después le pone la i (calificación).

H1: Sí.

D: Y a nivel general ustedes ahorita dijeron lo que pues... lo de que la parte de la asignatura le sirve para la parte de la salud, que fue también lo más seleccionado por todos los 93 estudiantes, ¿qué se puede entender por salud?

H2: Está usted, haber...

H: Para el estado físico.

H1: Sí mantenerse en forma, es como una estabilidad ahí física...

H2: Explotar sus recursos físicos por lo menos también, que no se queda aplastado todo el día. Risas...

H1: Sí que al menos no camine y le dé un infarto o algo así...

H: Sí.

Todos: Risas.

H1: O que mantenga cansado y no sea capaz de moverse.

D: ¿Qué otras actividades diferentes a las propuestas en la clase de Educación Física ustedes les gustaría que hubiera dentro del colegio?

H2: ¿Cómo así?, ¿cómo así?

H3: Que nunca salimos de la rutina.

D: ¿Qué otros contenidos, que otras temáticas dentro de la asignatura creen ustedes que deberían de estar?

H1: Yo no sé, igual en el colegio tiene unos espacios muy grandes.

H3: Ufffff...

H:2 Excelentes...

H3: Una piscina y eso de motricidades...

H1: Pero bueno hablemos del espacio zona verde, no es aprovechado, hay algo... una vez que se llamó motricidad creo...

H2: Motricidad, que era salir a caminar.

H1: y era como salir a caminar, y en espacio verde era aprovechar como cada uno de los espacios y es algo que no hace, siempre somos...

H2: Canchas.

H1: Como sí, metidos en las canchas...

H2: Canchas, Educación Física es cancha.

H1: Cancha.

H2: Educación Física es cancha, cancha...

D: Sí.

H1: O un juego recreativo.

H1: Cancha.

H1: Uno se divierte, a que bombyi, todo el mundo juega algo bueno

M1: Pañuelito.

H: Sí.

D: Sí.

H1: Sí algo que no impongan...

M1: Algo fuera de lo normal.

H1: A veces cambiar es bueno

D: Bueno.

H2: Me parece que antes...

H1: Lo que yo digo es, es el mejor aprovechamiento de los espacios que tenemos y ahí explotar esa no se...

H2: Se siente bien uno.

H1: Ese talento que tenemos, eso... también nos gusta jugar.

D: Y muchos, muchos contestaron, no sé si ustedes en el cuestionario y lo que he conversado con algunos ahí afuera en las observaciones, que es lo que menos les gusta de la clase, es la clase teórica...

H1: Ufff...

D: ¿Cierto? cuando los ponen a escribir les ponen tarea...

M1: Sí.

H1: Siempre.

D: ¿Creen ustedes qué es importante, que se de la teoría en Educación Física?

H1: Claro sí, pero solo a principio de año.

D: Y ¿porqué motivos?

H2: Pues como hablamos ahorita que debemos de comenzar por todo lo que es más básico.

H1: Lo que yo le dije ahorita hay que tener objetividad, yo que estoy haciendo...

M1: Eso, eso.

H2: Mal.

H1: Entonces por eso es buena la teoría, porque yo se yo que estoy haciendo.

H2: Empezando que muchos ni si quiera tienen cuaderno de Educación Física.

H1: Nosotros ni siquiera lo tenemos.

H2: A mi se me lo robaron.

M1: Yo ni siquiera tengo ya el mío.

Todos: Risas.

H1: El caso es que no se porque la pereza no deja hacer las tareas...

H1: hay yo no sé, qué es eso...

D: Si.

H1: Qué es esa actitud de nosotros...

D: Qué recuerdan ustedes...

H2: Que irresponsabilidad...

D: Si.

H2: Sinceramente que irresponsabilidad.

H1: Pero es por lo mismo, por el relajo que no nos enseñan que hay que ser cumplidos con la materia.

H2: Si no que ¿hizo la tarea?, haaa bueno es que ni siquiera las califican, uno la hace y...

M1: Uno la hace y la trae y uuuu...

H2: Uno la trae es por la nota.

H1: Entrega un la tarea y a ver los cuadernos...

H2: Yo ni el cuaderno lo traigo.

D: Y en el cuestionario sucedió algo y es que, al preguntar de como se consideraban de buenos en la clase de competentes sus capacidades, casi el 98% dicen que muy buenos o buenos ¿cierto?

H2: Ajam, si.

D: Pero a la hora de decir, cómo se sentían en los conocimientos dicen que regulares más bien, ¿a qué puede ser... a qué se de este resultado así tan contradictorio?

H2: Al gusto...

H1: Eso iba a decir yo que...

H2: El gusto

H1: Que uno se siente bien digamoslo así o ellos..., se sienten bien realizando la actividad impuesta ¿cierto?

D: La práctica

H1: Fútbol, eee... tin tin ahh todos a que que bien, que el balón, que el gol si, ah que bien listo, nos sentimos bien.

H3: Pero los que les gusta se sienten bien, los que no ¡a bueno!

H1: Por eso es que se consideran muy buenos, porque, porque les ponene el juego y juegan...

H2: Juegan lo que les gusta mejor dicho.

D: Si.

H1: Juegan y bien, y entonces hacen actividad pero lo mismo sin el objetivo, sin el objetivo la hacen por eso se sienten bien.

H2: Hay algo que decía ahorita era lo de las horas, que es bueno Educación Física pero al final de todo, porque imagínese... porque usted al inicio o la mitad de los bloques, usted llegar todo sudoroso para la otra clase...

H3: Hay Sí.

H2: Uno con ese calor, sin un ventilador.

H3: Por ejemplo hoy nos toca a la mitad de matemáticas y eso es muy duro

H2: en cambio a lo último es muy bueno, porque uno se relaja y hace lo que sea, se ensucia uno, suda en forma.

D: Ya para la casa.

M1: Sí es que llega oliendo a mico al salón.

H2: Un olor a pescado, uno no sabe que hacer, secarlo nooo.

M1: Y empieza ese salón a oler de todo.

H: Y en matemáticas.

D: Si, ¿qué recuerdan ustedes, a pesar de su experiencia, que hayan aprendido en la clase de Educación Física?... en la asignatura, no nada más este año, sino que hayan aprendido ustedes.

H2: A estirar bien.

D: ¿A estirar bien?

H2: A calentar.

H3: A calentar.

H2: Sí a calentar.

H1: Nooo yo no creo que el estiramiento sea muy bueno ni siquiera...

H2: A calentar...

H1: Siempre es lo mismo, no es como un estira..., es un estiramiento tonto pues...

H2: Mediocre

H1: Ahí uno ni siquiera queda estirado hasta le duele.

H1: ¿Pero entonces qué es lo que hemos aprendido?

D: ¿Qué han aprendido?, si, ¿qué recuerdan ustedes? Cosas que...

H1: Sabe que en sexto, en sexto hubo una profesora muy buena en natación

H3: Haayyy si.

H1: Y yo estuve en natación y nada aprendía a nadar y vea, entonces me queda como eso... si que aprendí el estilo mariposa, no mariposa no, el libre, el que...

H2: Uno aprende porque hay veces que se le mete a uno en la mente y le coge hasta el gusto.

H3: Uno aprende lo que le gusta.

H2: Eso, uno aprende lo que... pues uno dice como se hace tal cosa, pero cuando usted lo aprende usted es todo gomoso ya, así es con todo, es como cuando usted ¡ay! soy capaz y le va metiendo ganas, si usted sigue o no le resulto bien, usted es hay ¡como hago eso!, más bien me quedo quietesito.

H1: Yo aprendía a nadar.

D: A nadar.

H2: Yo no...

D: Bien.

H3: Nooo yo el año pasado a jugar béisbol.

H2: A yo también béisbol suave.

D: Bien.

H1: Yo voleibol.

M1: Yo voleibol.

H2: Eso voleibol que también es un empujón.

H3: Claro también.

D: ¿Y ustedes practican?, ya el dijo que practicaba el tenis de mesa.

H3: Y esquey.

D: Y esquey, ¿ustedes practican deporte o actividad física por fuera del horario escolar?

H2: Ciclismo y baloncesto.

D: Ciclismo y baloncesto.

H2: Ajá

H1: Yo no hago nada.

H2: Que vago.

M2: ¿El ocio es un deporte?

D: ¿Y cómo entiendes el ocio?

M1: La pereza.

Todos: Risas.

M1: Si eso es un deporte, yo me lo voy a ganar.

D: Si.

H2: Cual deporte...

H1: Eso es un estímulo.

M1: Si no que para que no suene tan feo uno dice ocio.

D: No antes suena feo.

H2: No, antes eso es como un estímulo.

H3: Suena más feo todavía.

D: Si porque es cuando usted le dicen, vea esa persona tan ociosa, que le dicen las mamás a uno a que, que es eso, y eso es el error, el ocio tienen que ver con que usted haga las cosas que usted le gusté...

H2: Entretenimiento, ajam.

D: Y que a la vez lo formen a usted, si, entonces por ejemplo él puede tener un momento de ocio leyéndose un libro...

H1: Ajá.

D: O tiene un momento de ocio jugando tenis de mesa y así cada uno, entonces eso tiene que ver también, tiene un poquito de relación con la lúdica, entonces muchas veces cuando a ocio, y uno dice a no ese término es todo bonito y está mal usado, entonces pereza, jajaja, ¿creen ustedes que la clase de Educación Física, ustedes se enseñan o ustedes aprenden valores y cuáles valores si me pueden poner ejemplos?

H1: Yo digo que no, yo digo que no porque uno es muy individual y yo en las respuestas puse que esa era una de las cosas que no me gustaba, que entonces lo mismo nos ponen a jugar a todos fútbol, yo no juego pero él si...

H3: Entonces siempre el balón pa'el...

H1: No es eso, no es eso, entonces ellos juegan y cuando me llega a mi la hora de jugar yo no se hacerlo y todos que este yo no se que, no se cuántas, que péguele y uno...

H2: Que no sabe...

D: Eso

H2: O medio le dejan tocar a uno el balón por no dejar...

H3: Eso eso.

H2: Y otros es no suéltelo, suéltelo...

M1: Y se le va a uno y entonces le echan la culpa a uno que porque vea que lo dejo ir y una cosa...

H2: Pero entonces yo no creo que hallan...

D: Pero eso tiene que ver entonces...

H1: No entonces eso es que no hay como una ética

D: Es la metodología de la clase o no sé si frente a como se organizan las actividades frente a los que los que saben y no saben y..., pero a pensar, a pesar de eso, entonces ¿ustedes en general consideran que no hay valores?

H3: A pues...

M1: No, ni siquiera de la responsabilidad.

H1: Ya eso es personal de uno.

H2: Ya es más personal.

D: Si, cada uno.

H2: Eso, ya es muchachos tal cosa todos nos equivocamos tin, uno se equivoca en tal cosa.

H1: Eso es más personal, yo si me considero una persona con muchos valores

H3: Sí.

D: ¿Y cuáles valores creen ustedes que podrían ser practicados en la clase de Educación Física?

H2: Acompañamiento, paciencia...

H1: Colaboración.

H2: Colaboración.

D: ¿Y cómo..., cómo en la clase, cómo se podría hacer eso?

H2: No desesperándonos o ofuscándonos por un error de otro o muchas veces uno mismo es...

H1: Sabe que es muy importante el trabajo en equipo y si no sabe le ayudo le ayudo, le ayudo, porque así para que aprenda, para que juegue, para que disfrute, entonces trabajo en equipo.

H2: o que ciertas personas no juegan por lo mismo, porque le da miedo a que se equivoque y lo molesten, y que digan pa que va a jugar si no es capaz y así.

M1: Usted no sabe.

H1: Un trabajo también recíproco entre estudiante y maestro, entonces que el maestro proponga lo que le toca.

H2: Y que se integre también.

M1: Y porque es que lo ponen a uno hacer tal cosa y ya el profesor sale y se va, entonces como el profesor se fue ya uno no sigue haciendo nada.

D: ¿Y hay otras asignaturas donde sí se enseñan valores?

H1: Mmm si, es que los valores ni siquiera se enseñan, eso se aprende...

H2: Se aprende.

M1: Sí.

H1: Desde lo personal y desde sus vivencias, no es algo que usted vengan y le impongan, no se puede, yo digo que no se puede es algo más como una guía...

H2: Lo van haciendo.

H1: Pero uno no, a usted no le pueden decir haga esto, porque usted no es así, porque es algo que usted ha aprendido a medida de que usted crece...

H2: Su conciencia.

H1: En su casa más que todo, en su casa con su, con la gente que usted sale es la que aprende los valores que usted tenga en el momento, esos valores es algo muy personal y algo que no se enseñan, no se enseñan.

H3: Se van adquiriendo.

H1: Es algo que se pone en la guía...

D: Que se adquiere.

H1: Pero que no se puede enseñar como tal.



D: Muy bien, a nivel general como les dije ahorita, todos se consideraron muy buenos en Educación Física, creen ustedes porque la asignatura es muy fácil de aprobar, o porque no requiere esfuerzo, ¿o cuáles serían las causas?

H3: ... con el profesor que lo vea a uno moviéndose...

H2: O chapaleando ahí. Risas...

M1: Sí.

H2: O chapaleando como pescado.

H1: Con tal de que diga presente, que esté en el momento de llamar, y ellos dicen nooo, y ellos dicen no, ustedes creen que por venir van a ganar la materia y sí...

M1: Sí.

H1: Y si, uno termina ganando la materia por solo venir

M1: Porque uno ve la planilla y son puros chulitos y al final básico, alto o cualquier cosa y son puros chulitos ni siquiera cuatro, un uno, un cero nada.

H1: Entonces es por eso...

H2: Uno para que necesita ese chulo.

H1: La clase es muy fácil porque es solamente hacer lo que ellos dicen, es solamente hacer eso.

D: O sea que...

H3: No califican, es solamente... yo me acuerdo que vi aquel chapaleando a bueno hizo alguna cosa...

H1: A no que estaba en la tienda pongamole el chulito.

H2: Que estaba comprando agua, espere y verá.

D: Bien, no pero está bien el ejemplo sí, ¿cómo, cómo?

H2: Sudando, sudando, porque..., pues el profesor ve que uno se movió o hizo algo.

H3: Igual no se moja.

D: ¿Y eso tiene que ver también con actitud o no?

H2: Sí

D: Bueno, ¿qué les gustaría a ustedes aprender en la clase de Educación Física?

H3: Ehhh a ver...

M1: Mmmm...

H2: Morimos.

D: Vea ella dice: mmmm.

M1: Si es que cuando a uno no le gustan los deportes uno no sabe que hacer

H1: No... pero a mi no me gusta, pero si me gustaría aprender.

D: Por eso entonces ¿Educación Física es igual a deporte?

H1: No tanto.

H2: No.

H1: No tanto.

H1: Porque es lo que yo le decía...

H2: Porque es educar al cuerpo y ya el deporte que usted se puede quiere desempeñar.

H1: Debe de forjar todas esas toda esa actitud y aptitudes que usted tenga, entonces lo que le decía ahorita es un trabajo de cuerpo y también de mente, me parece entonces no es solamente ir a practicar un deporte, sino saber que estoy haciendo yo, entonces que me gustaría aprender eso, objetividad...

H2: Teoría.

H1: La objetividad de la Educación Física, eso me gustaría, cuál es el objetivo, para donde voy...

D: ¿Y cómo es la objetividad?

H1: Entonces para donde voy con la actividad que estoy realizando, o este calentamiento para qué me sirve, qué estoy haciendo con él.

H2: Que evitó con esto, o también es bueno como la educación alimenticia, entonces ¿como ahí no?

H1: Eso.

H3: Eso sí.

H2: Coma bien para que no le pase esto y esto\*\*\*

H1: Y por qué hago estos deportes.

M1: Si\*\*\*

H1: Si obviamente es también.

D: Bueno, cuando yo les digo a ustedes, profesor de Educación Física, ¿qué idea se les viene a la cabeza?

H2: El necio de Luis.

M1: El fastidioso de gato, ¡hayyy!...

H2: A sí sí.

M1: Que mamera.

H1: Qué más se no viene a la mente haber, profesor de Educación Física.

D: Si profesor de Educación Física, ¿en qué piensan ustedes cuando uno le dice profesor de Educación Física?

H3: Un líder.

H1: Vea el profesor de sociales...

D: ¿Un líder?

H3: Sí el líder de la clase.

H3: Cuando se desempeña mucho en esa, en esa área.

H1: Aaa no tanto a mí, vea el profesor de matemáticas tin, ahh uno lo ve muy alto, y que a el profesor de Educación Física ¡a! el parcerito...

H3: Ah el bien, el relajado.

H2: Claro, vea el profe Luis vea como lo coge uno de parche, no lo respetan.

H1: Vea uno a Luis lo coge, uno lo molesta si...

H2: Lo revuelcan, lo irrespetan, lo insultan, lo amenazan.

H1: Hablemos pues de Geovanny.

M1: Eso.

H2: Oiga pues, eso es otra cosa que no respetamos mucho.

D: Si.

H3: Si, si.

H2: Pero una cosa es que hay que tener a todos de por igual si me entiende, que también es bueno joder a los profesores y no dejarlos hablar.

M1: Pero es que eso es otra cosa, pero como lo que yo dije ahorita, se la dejan ver en la cara, por ejemplo vea los profesores de Educación Física son muy relajados igual que el de artística.

H2: Pero es que nos falta tener respeto a nosotros.

M1: Y en cambio el profesor de matemáticas es otra cosa, el profesor de física es otra cosa, el de sociales es otra cosa, entonces si.

D: Entonces cuáles son los...

H2: La de español es otra cosa.

D: Sí.

H1: Ellos son como más comprometidos.

D: Los otros profesores de las otras asignaturas.

M1: Sí.

H2: Sí

D: ¿Son más comprometidos?

H2: Sí.

M1: Se...

H1: Digamos comprometidos aunque no mucho.

H3: Tienen autoridad.

H1: Eso.

M1: Eso.

H1: Sí... porque en método educativo también es muy mal

H2: Ufff.

H1: Pero entonces digamos que sí, con más autoridad.

D: Entonces a nivel general, ¿cuáles si ustedes recuerdan, o sino recuerdan, cuáles deben de ser, cuáles son las cualidades de un buen profesor de Educación Física?

H1: Liderazgo.

D: Liderazgo.

H1: Tienen que liderar.

H2: Motivación

H3: Ser motivado

H2: Integrarse, insisto con lo mismo que también se integré también, que vamos jugar muchachos y que en ese mismo momento el haga el deporte bien.

H1: Pues yo me imagino el profesor de Educación Física tiene que saber pues.

H2: Y que sea bien especializado en lo que va hacer, y responsabilidad ante la clase.

D: Que conozca bien del tema.

M1: Sí

H2: Y responsabilidad ante la clase

H1: Que prepare la actividad.

H2: Eso que preparé clases.

H2: Que este pendiente siempre, ah que vio que tal persona está haciendo algo mal, acercársele y decirle a vea compañero en tal cosa estaba fallando, esto y esto.

D: Muy bien, entonces ¿para ustedes es importante entonces que el profesor mantenga la disciplina en la clase?

H2: Fundamental.

H1: Sí claro.

D: ¿De qué manera o qué métodos, o qué formas, creen ustedes que el profesor debe de hacer eso?

H3: No descuidando la clase.

H2: Tiene que tener autoridad.

H1: Lo primero es que esté presente...

M1: Eso.

H1: La presencia es importante...

H3: Demasiado.

H1: La presencia es muy importante porque entonces...

H2: Y que actúe si alguna cosa.

H1: Nos pone hacer cualquier actividad y se va hacer otra cosa...

H2: Ajá...

M1: Entonces ya uno no hace nada

H1: Se relaja uno, uno también se relaja, no que este presente la presencia es muy importante, pues yo creo que eso es uno de los métodos, para que pues, para mantener ahí.

D: ¿Y en las otras asignaturas no se que el profesor se vaya?

H1: No.

H1: No.

M1: Jamás.

H3: Ojalá.

M1: Yo que quisiera que el de matemáticas no estuviera en el salón, risas...

H3: Disculpen una llamadita y uno todo feliz. Risas...

H2: No y lo dejan a unos segundos solos y entra y uno

H1: Los llaman y cuelgan.

M1: O no contestan, risas...

H3: O no.

D: ¿Cómo son las relaciones entre ustedes los compañeros y compañeras dentro de la clase de Educación Física?

H2: Depende, a veces hay rivalidades

M1: Si es con el grupo

D: Haber esperemos

H3: Rivalidad a veces hay en los deportes

H1: Sí

H3: Así grupales y todo eso.

D: ¿Y eso es bueno o es malo o qué?

H3: malo porque todos se esfuerzan en ganar y se desesperan y empiezan a insultarse y así.

D: Si.

H2: Yo digo una cosa, el deporte normalmente sabemos que se hace de modo competitivo, pero es bueno cuando o sea que uno pierde y uno gane todo eso, supongamos que perdimos, pero la idea es que nos hayamos como esforzados, uno queda contento, en cambio cuando usted jugo y jugo mal, valga la redundancia bien mal, ahí es cuando a uno le da rabia y le echa la culpa a los demás, pero que es la idea, de que obviamente jugamos por competir y/o ganar, siempre queremos ganar...

H2: Uno siempre piensa en ganar.

H3: Eso

H1: Pero que tampoco nos moleste perder.

H2: Eso.

H2: Aceptar normal.

D: Y ustedes lo hacen, vos por ejemplo en este caso lo aceptas.

H2: A si yo soy muy relajado pues.

D: Sí.

H1: Uno en el momento como que ¡carajos!, pudimos haber hecho esto, esto y esto, pero si después se repasa y normal, por no pelear por bobadas, la idea es integrarnos, jugar, pasar un rato bien bueno.

D: Bien, y ¿qué más pueden decir de la relación entre ustedes?

H1: Es buena.

H2: A veces también nos insultamos.

H1: Pero también depende, pero entre la actividad propuesta, entonces nosotros estamos allí y si nos gusta somos bien entre nosotros, pero si este no sabe no, no lo queremos...

H2: O casi no nos fusionamos con los demás grupos y nos toca perder

H1: Sí eso también.

D: ¿Casi no se integran como grupo?

H3: Si es que esta once a once A y once B y once C.

M1: Si más bien es como once B once A y entonces hay uno de once A con once B.

H2: Como que nos quemados nosotros y ya ellos ahí.

M1: Es como más excluido del grupo de once.

H2: Mal hecho de nosotros.

D: Y qué piensan ustedes, yo he observado que muchas veces el profe está hablando o un compañero de ustedes y hay dos o tres que están escuchando música, hay otros dos o tres que están jugando en el celular...

H2: Falta de autoridad.

H1: Falta de respeto.

H1: Uno ve que es algo muy personal.

D: Uno ve que llegan tarde, cierto. Que llegan 15 o 20 minutos después de haber empezado la clase.

H3: Y entran.

D: Ahhh

M1: Y entran y no les dicen nada.

D: ¿Y qué piensan ustedes acerca de eso?

H1: Que está mal, obvio muy mal.

H3: Malo.

H1: Porque igual yo vengo al colegio, digamos a estudiar, digámoslo así...

M1: Usted no vino a calentar silla.

H1: Pero yo tengo responsabilidad, entonces ¿qué hago yo llegando tarde?, ¿qué hago yo escuchando música en clase?, cuando tengo que estar poniendo atención.

H2: Porque no somos los mismos en las demás asignaturas, imagínese que a usted un profe lo vea escuchando música, hay mismo le dice quítese los audífonos o lo que esté haciendo, entonces de igual manera es algo que igual tiene que decir y pues aparte de nosotros sabemos que no se puede hacer, es como si mucho irrespeto porque el profe esta hablando, como nos colocan el ejemplo siempre ¿qué piensa usted? que usted este explicando algo y que todo el mundo esté haciendo bulla.

H1: Hablando no.

D: ¿Y entonces en la clase de Educación Física ustedes tienen normas?

H1: No.

D: Hay unas normas, unas reglas durante la asignatura.

H2: A en la ropa, en la ropa.

H3: A sí.

D: ¿Cuáles son, la ropa?

H2: Si uno no tiene por ejemplo el uniforme de física debe de tener pantaloneta y tenis.

H3: Y si no, no puede practicar.

D: Y ya, y ¿qué más se puede decir de reglas, normas, ustedes las conocen, si las cumplen?

H3: Llamar a lista.

H1: No pero eso no son normas, eso lo hace el profesor.

H2: Es un protocolo.

H1: Más bien los métodos que da al principio de año, que lo del uniforme y tenemos que traer hidratación, pero nadie la trae, que un pañuelo para limpiarse y nadie lo trae.

H1: Que cuadernos, que agua.

H2: Pa' que un cuaderno si no nos lo piden...

D: Si.

H1: Una norma disque el cuaderno.

H: Un cuaderno de dos mil el cuaderno durmiendo en la casa.

D: ¿Entonces no hay normas prácticamente?

M1: No.

H2: No

H1: La del uniforme más que todo.

H2: Eso, que es la más visible.

D: Bueno, ¿ustedes consideran que el profesor influye en el aprendizaje de ustedes en la asignatura?

H1: Mucho.

D: ¿Y de qué manera influye eso?

H1: Yo creo que si porque para eso está aquí...

H3: Ajá.

H1: Él no va a estar aquí...

H2: El educador poniendo atención

H1: Para estar jodiendo, no, él tiene que estar para que guíe, pues él no lo puede obligar a usted, pero si tiene que ser la guía de todos, entonces el aprendizaje depende mucho de porque entonces, digamos que por una consulta o algo tin la hacemos, la hacemos pero necesitamos...

H3: Que él nos explique.

H1: Explique el porque de las cosas.

H3: Para aprender más de la carrera y todo eso.

H: Aquí

H2: No como por salirse del paso.

H1: O no hablemos de cosas tan pues tan textuales, pues tan conceptuales, más bien llevemolo más a la práctica, entonces a que tenemos que patear por ejemplo, que batee y muestre cómo se hace y que lo haga él

M1: Sí que corra.

H1: Que lo haga bien

H2: Nunca lo hacen, solamente cogen las bolas que se caen, pero que bateen eso si son mentiras.

H1: Y pues si en el aprendizaje los profesores influyen mucho en...

D: ¿Qué otros factores se pueden decir que influyen en el aprendizaje fuera del profesor en el proceso de formación de ustedes?

H2: Eso es personal.

H1: Yo creo que eso es muy personal...

D: Si.

H1: Pues de la disposición que usted tenga, si usted llega con pereza pues no hace nada.

D: O sea la actitud también hacia el aprendizaje es otro...

H1: No y también los...

H3: Los materiales.

D: Los materiales.

H2: Eso también lo desanima mucho a uno, esas raquetas o esos balones eso todo dañado, desinflado...

H1: O un pedaso de tablilla. Risas.

D: Pero a nivel general...

H2: Ahí no.

D: Eso, no nada más en Educación Física sino a nivel de toda la institución, ¿qué influyen en el aprendizaje de ustedes, o sea qué es necesario para que allá un buen aprendizaje?

H2: Que haya un buen ambiente.

D: Un buen ambiente.

H1: Que no hayan rutinas y que no sea todo tan repetitivos tan igual.

H3: Pero es que vea que aquí hay buenos ambientes pero no los aprovechan

H2: Y organizarlos... vea esos aros.

H2: Son caídos, las líneas, pues las marcaciones de la cancha como tal

H1: no pues como decían, no tanto en educación física, en todo lo demás aprovechar el espacio, hay un espacio muy grande y nos concentramos en un solo salón, muy aburridor.

H3: Eso siempre es en una cancha.

H2: cancha cancha, Educación Física cancha

D: Bueno, ¿si ustedes tuvieran la oportunidad de decirle algo al profesor de Educación Física, a la institución, o a los compañeros, qué les dirían sobre la asignatura?

H2: Que no se descuiden ante el área y que no la menos precien, de igual manera importante ser muy responsables, asequibles tanto a lo que se propone y que proponer, saber escuchar, haber no sé qué más.

D: ¿Y en quién más puede decir algo?

H3: Que si va a dar una clase que ya la había dado antes, que no improvise, que estudie bien sobre la clase. Risas.

D: Bien, muy bien ¿qué más se puede decir, qué más le dirían ustedes a nivel general al profesor, compañeros?

H1: Noooo... pues que las clases...

H3: Que haya más motivación.

H1: Que en las clases en sí, haya un mejoramiento en todos los aspectos.

H2: Todo los años vemos lo mismo.

H1: Pues en todo desde la..., lo mismo que decía ahorita la ética, que enseñen y que el trabajo es colaborativo, es un trabajo grupal no solamente es usted el que tiene que ganar los demás también juegan.

H2: Usted nunca gana solo.

H1: Poner como unas normas ahí en el juego porque la mayoría de veces no están, no están y nada pues mejorar, mejorar todo de todo lo que lo que hemos estado hablando.

D: ¿Cómo ven ustedes las relaciones en las clases por ejemplo entre hombres y mujeres, pues hay actividades que son diferentes o el trato diferente de los profesores o de ustedes hacia ellas o todo eso igual?

H1: Es que es muy normal.

H3: Eso ya es cultura.

H1: Y las mujeres hacen lo de los hombre y los hombres lo de las mujeres pues no importa.

H2: Aunque son agresivas a veces

D: Bueno, no era sino eso jóvenes muchas gracias por la información brindada.

M1: A bueno.

H2: Chao.



## Anexo 5.5. Grupo focal 5

Entrevistador = D

Entrevistados = M si es mujer; H si es hombre.

D: Entonces para empezar, vamos a empezar con lo que les dije frente a las respuestas de, del gusto hacia la asignatura, entonces quisiera conocer como ¿qué es lo que los lleva a tener esos motivos o razones de no tener gusto hacia la asignatura de Educación Física?, ¿por qué eso?

M1: ¿Quién?

H1: Más bien en orden ¿no?

D: Como quieran sí, sí...

H2: Entonces empezamos

D: Hay algunas que de pronto no pueden responder pues no qui..., pues, no, no algunas no respondan, otras que sí... así, entonces el que quiera puede comenzar sin ningún problema.

M1: Bueno, yo personalmente me considero muy poco constante y me da pereza ya despues, pues al principio bien pero ya eso después lo mismo me da pereza.

D: ¿pero no te gusta la clase de Educación Física en sí?

M1: No, no me gusta el deporte no soy constante con eso.

M2: Yo pienso que..., pues eso de que los estudiantes no seamos constantes o no nos, pues como que empecemos y después no nos amañemos, es como el poco gusto que le damos a las cosas, porque si uno le gusta algo uno obviamente uno va a ser más constante, entonces es como eso..., pues es un problema como general en el sistema educativo y es que hacemos lo que nos toca, más no lo que nos gusta, entonces por ejemplo a mí la asignatura creo que fue como cuando yo estaba aproximadamente en séptimo, que habían daban en el colegio..., pues que empezaron a dar como varios deportes, como varias opciones, entonces eso se veía como judo, como cosas así más alternativas, entonces teníamos como más opciones de escoger, pues inclusive nos mezclaban con gente de otros grados y pues aunque eso era un poquito enredado por los horarios pero igual era como hacer lo que nos gustaba entonces como que más nos motivábamos.

D: Bien, ¿y ustedes qué dicen, por qué no les gusta?

H1: Primero porque eso requiere mucho esfuerzo y segundo porque es que digamos o sea uno hace lo que le ponen por obligación y por no perder la materia por así decirlo, pero así gustos personales pues habían otros, como otras opciones que a mí me gustaban y no estaban circulando, entonces uno dice, a no entonces vámonos por allá porque están los amigos pues y a lo menos me entretengo con ellos, pero en sí, pues si es muy tedioso hacer algo que a uno no le gusta.

D: Y cuando decís que requiere de mucho esfuerzo, ¿a qué tipo de esfuerzo te referís?

H1: Pues o sea, no o sea primero uno sus capacidades motrices están como para otras cosas que ya había hecho previamente, por ejemplo yo me metí en natación desde sexto hasta octavo, entonces si hubiera natación yo estuviera

allá pues, pero digamos que ya es muy tedioso digamos la parte rítmica digamos en baile o voleibol por todo eso, entonces uno se mete aprender pues, por esa razón simplemente y por estar con los amigos.

D: Bien.

H2: Yo porque la veo más porque me parece una obligación, pues yo creo que algo como el deporte debe de ser algo que sea como de pasión y de cosas de gusto, porque es algo en el que uno va a tener que invertir mucho tiempo y ya al verlo como una obligación de que por lo que ha pasado los tres años que he estado acá y todos los profes con los que he estado dicen que si pierdo Educación Física puedo perder el año, entonces ya lo veo como una obligación y eso me quita todo el 100% del gusto por la Educación Física, no me gusta para nada.

D: Listo vamos bien.

M2: Yo tengo como una opinión un...

D: Si.

M2: Poquito contraria a la de Antonio y es que... pues el deporte otro problema que hay es que no nos lo están fomentando como... que es por salud, como es algo que todos debemos de hacer, sino que es simplemente de acá solo hacen bien el deporte los que van a salir a ser deportistas, o los que van a seguir como algo encaminado a eso, mientras no nos hablan que deben de hacer algo general y por ejemplo para hacer, pues no hablo de deporte en sí, pero para hacer por ejemplo algo como para la salud se pueden utilizar muchas alternativas, y es algo que también nos deberían de enseñar.

H2: No y la calificación, yo creo que la calificación debe de ser de acuerdo a la persona, porque no es lo mismo una persona que está acostumbrada a un rendimiento físico, a una persona como yo o como algunos pues de acá o no se quien bueno, que no está acostumbrada a salir a una cancha y dar 20 vueltas y quedar activo para dar otras 50 vueltas, nooo por ejemplo yo hago 5 vueltas y ya estoy mamado, y entonces a mí me colocan básico hasta abajo porque no hice las 20 vueltas que otra persona puede hacer porque ya está acostumbrado a un ritmo físico, eso me parece que es lo que más también me disgusta de la materia.

D: ¿Y tú qué dices o es lo mismo?

M1: Si, lo mismo que han dicho de todos.

D: Y entonces si ustedes dicen que no les gusta porque es obligatorio, ¿las otras asignaturas no son como igual, no son obligatorias, entonces qué, qué pasa ahí?

M2: No nosotros casi..., pues por lo menos a mi...

H2: Para otras materias están haciendo encuestas, entonces también hubiera dicho lo mismo.

M2: Dicho lo mismo.

H2: entonces de igual forma, de igual forma haber, yo en mi punto de vista, cada persona tiene como ciertas habilidades o ciertas cosas, yo por ejemplo si en vez a mí de Educación Física me dieran música estaría encantado y creo que estaría en alto, pero es algo, yo creo que la educación debe ser enfocada de acuerdo a las habilidades y de lo que uno crea y quiera decidir en la vida, aunque hay unas materias que se deberían respetar, como lo son matemáticas, bueno que es algo muy básico que uno debe de estar muy

preparado para aprender porque estas son transversales en cualquier área de la educación, pero algo como la Educación Física que acá en el colegio lo tienen como un interés, debería ser como un interés como su palabra lo llama, algo que nos interese y poderlo desarrollar.

D: Bien, entonces a nivel general de la Educación Física en secundaria, ustedes se sienten satisfechos o a nivel general o creen que no están satisfechos frente al proceso que han vivido en los 6 grados de secundaria.

M: Poco.

H: Poco.

H1: No malo pero si.

D: Bueno, entonces según lo que ustedes han dicho, ¿cómo consideran que debería de ser la clase de Educación Física, tener qué contenidos o cómo debe ser el proceso?, ¿cómo debería de ser?... pa' cualquiera.

H1: Pues yo sugeriría que hicieran, pues yo sugiero que hagan una encuesta a principio de año antes de comenzar como pruebas de cooper y todas esas cosas, que, qué le gusta a la gente, pues que le llama la atención, y mirar ya las opciones que sacan y ya mirar que intereses hacen, para que por ejemplo no se disgusten tantas personas pero en todos los grados como en general para ver si se arman grupos como antes, porque eso era muy bueno porque uno estaba donde a uno le gustaba y uno rendía como uno quería, entonces por ejemplo eso a mí me parecía muy bueno por eso yo estoy de acuerdo como dicen ellos.

D: Si.

M2: Yo sin embargo pienso que... aunque estamos inconformes con muchas cosas, yo pienso que hay colegios donde sin embargo no se ha avanzado tanto, porque por ejemplo dan una sola cosa, se proponen una sola cosa y se hace solo eso o si no se pierde, sin embargo acá han hecho, pues al principio eran mejor porque habían muchas más opciones de deporte, pero sin embargo todavía nos dan tres por grado y pues igual los someten como votación, pero deberían pues primero como abrir la oferta y también como incentivarnos eso de que el deporte no es como uno, pues que no debería de ser algo como opcional, sino que es algo como que necesitamos pues siempre como personas y más como por salud y que no necesariamente hay que hacer deporte para ser un deportista.

H2: Haber..., yo pienso que apesar que el colegio, como decía la compañera tiene las alternativas muy abiertas, porque es muy pocas las instituciones que yo he estado, muy pocas las que, pues nunca he visto una institución que le diera la oportunidad de escoger un deporte practicar en Educación Física siempre era como decía ella el mismo, creo que sí debería de ser la evaluación más equitativo o sea cada cual, evaluar a cada cual según lo que pueda dar, ¿si me entiende?; y también... no sé, si es eso básicamente eso.

D: Entonces lo que yo entiendo es que normalmente califican es la parte como técnica o de la ejecución del contenido que están viendo, si saben lazar bien, si corre tanto tiempo, cuanta distancia, ¿eso normalmente es lo que hacen?

M1: Como acondicionamiento físico, y eso es muy tedioso porque uno ya viene pensando no es que hoy me va tocar sudar mucho y eso es muy aburridor, debería de ser como más libre.

D: Más libre la parte de acondicionamiento físico, a pesar de la experiencia de ustedes, ustedes dicen que más bien ha estado poco satisfechos de que nos les gusta, ¿ustedes consideran que la asignatura de Educación Física es importante en la formación de ustedes? ¿por qué motivos?

H3: Obvio.

M1: Salud.

M2: Salud.

H2: Para mi.

M3: Salud.

D: Salud.

H2: Importante, importante..., no; yo pienso que es algo que se debería de tener en cuenta para beneficios de salud, de igual forma si yo quiero beneficiar mi salud yo mismo me meto a un gimnasio, pero no veo ningún inconveniente, lo que pasa es que yo veo... que uno está más enfocado en las otras materias...mentiras eso es depende del proyecto de vida que persona tenga, porque para una persona que quiera ser licenciado en Educación Física o un profesional en deportes esta materia sí va a ser muy importante, entonces yo pienso que es más como cuestión de interés de cada persona, la importancia en eso.

D: Bueno, entonces el lo que ustedes dicen tienen relación con lo que respondieron todos en el cuestionario, que muchos dicen, casi el 90% o más dicen que para beneficiar la salud y mejorar la condición física, como que debería de servir la clase, ¿qué se puede decir entonces qué es la salud?

Silencio...

M2: Es como un equilibrio, ¿no?

D: ¿Entre qué?

M1: Pues es que es también se habla como de salud mental y física, hablando de lo físico es como un equilibrio, pues por ejemplo yo estaba en estos días en una clase de nutrición y decían que se debían pues, consumir los alimentos dependiendo de la energía que se gaste, entonces es como conocerse a sí mismo y estar en equilibrio.

D: Bien, ¿alguien más?

H1: No sé.

D: Bueno, a nivel general así cada uno de ustedes, ¿qué se les viene a la cabeza si uno dice Educación Física?

M2: Fútbol.

M1: Natación.

D: Fútbol.

H2: Sudar mucho.

D: ¿Qué se les viene Educación Física?

H1: Pero es que hay tantas cosas

D: ¿Cuáles cosas?, dígalas tranquilo

H1: Pues sería más como ejercicio cooperativos, ejercicios de calentamiento, de estiramiento, cardiovasculares, todo ese tipo de ejercicio, pues se me viene a la cabeza.

D: Bien, ustedes... yo he observado que muchas veces en las clases de Educación Física, mientras está hablando el profesor o cuando están hablando ustedes y algunos están escuchando música, otros están jugando con el

celular, otros están jugando con el amiguito, la amiguita, ¿qué consideran ustedes de esto, pues ¿cómo les parece?, o ¿qué piensan ustedes acerca de eso?, o llegan tarde a la clase.

M1: Es porque no hay interés.

D: No hay interés, ¿qué más? ¿Nada?

H2: O la pereza.

M1: Si, eso es más como de los jóvenes

H2: Porque es muy...

M1: Yo pienso que...

H2: Es muy complicado salir de clase de matemáticas hacer Educación Física y tener que volver a entrar a matemáticas.

D: Eso han dicho ya algunos.

H2: Es muy complicado, muy muy complicado o sea, son dos ambientes totalmente diferentes, entonces uno sale a Educación Física y uno sale de matemáticas y uno quiere sentarse hablar con ellos, porque matemáticas es para uno estar concentrado y usted va querer colocarse hablar y es como un relajo, si me entiende, es como relajarse.

H1: Eso es lo que uno hace.

M2: No pues yo pienso que, eso de que este, pues no me parece que esté en la mitad, porque uno hace Educación Física y luego llega a matemáticas ya como, demasiado cansado y no, como que no rinde la materia y pues y siempre me ha parecido que matemáticas debe de ser algo que se dé en la última clase, pero sin embargo lo que dice Juan de que, pues me parece de que este mezclado con una materia así como de más concentración mental, porque igual es como dispersarse y yo no sé, pues yo como joven llego tarde a todas las materias.

D: Si.

M2: Converso en todas, entonces es como complicado, igual por ejemplo como Juan dice yo no converso en matemáticas ¿por qué?, porque la profesora no se presta para dejarlos conversar, pues hay una disciplina como más marcada, igual es una presión que se hace desde la nota y también eso es como muy teso, pero es algo como cultural donde ya estamos como demasiado sumergidos.

D: Bueno, y creen..., ¿ustedes conocen los objetivos de la clase de Educación Física?

H2: No.

M2: No.

D: ¿Nadie se los ha dicho?

H1: No.

M1: Sí, demás que si pero...

H1: Se supone que uno por ejemplo yo, yo, yo me metí a un, a una, a un deporte determinado, sin conocerlo era para aprender, pues de que trataba pues, y me parece que eso eran uno de los objetivos y otros era como, pues las personas que ya estaban más avanzadas profundizar en los deportes y eso, ¿no es eso?

D: Pero es porque tú los...

H1: Pues...

D: ¿Pues te imaginas que son esos o te lo ha dicho alguien?

H1: Pues yo, yo por que he practicado, o sea yo me metía a una, digamos yo no sé de softball, entonces voy a meterme a softball haber de qué trata ese deporte.

H2: Pero usted se los imagina, más nunca nos han dictado

M2: No sí han dicho, sí han dicho los objetivos de la clase, de hecho Luis nos ponía a copiarlos...

H2: A pero los años pasados

M2: Pero, pero pues siempre nos dicen pero uno no presta atención, pues eso para que.

D: Para..., entonces ¿no es importante conocer los objetivos?

M2: No, porque yo en mi caso lo veo como una obligación.

H2: Entonces para que.

M2: Simplemente hay que hacer eso y ya.

H2: Sí.

M2: Sudar mucho y ya.

D: ¿Y ya?, bueno, en su mayoría en el cuestionario contestaron que los contenidos que más les gustaban eran los deportes y la parte de la condición física. Creo que ustedes han mencionado como que debería de ser otras cosas, ¿qué otras cosas?, ¿o qué otros contenidos deberían de estar dentro de la asignatura?

M1: Las caminatas a la montaña.

H2: Antes acá cuando llegue colegio se daba una cosa que se llamaba..., ¿cómo era que se llamaban? Motricidad.

H1: Motricidad.

D: Sí.

H2: Y... yo decia cuando será que estoy allá, porque se los va a dar a los de once y a los de décimo.

H3: Sí.

H2: Y yo decía cuando yo este en once yo quiero estar en eso.

H3: Yo me metí ahí.

H2: Pues yo veía que daban motricidad y que los llevaban a caminatas y todas esas cosas.

H2: Sí.

H1: Eso es bueno.

H2: Es que, es algo que es como para uno, es más diferente estar encerrado en una cancha allá y haga así y tal cosa y trote y esas cosas, a que digan no vamos a caminar por ese sector, vamos a mirar tal cosa...

H1: Sí.

H2: Y ahí estamos haciendo un ejercicio físico y nos estamos distrayendo, igual como queremos, eso si me gustaría.

D: Qué más hay... algunos de los que dijeron que les gustan la clase, también plantean eso, cierto, lo de las caminas y lo de motricidad como aspectos que deberían de tenerse en cuenta otra vez...

H3: Sí, porque es que digamos en esa clase hacíamos juegos cooperativos a veces, o sea eso no es tedioso o no resultado tan tedioso porque uno se mantiene distraído y es como cooperando con la otra persona entonces es más, más, pues más llevadero, es más fácil de hacer.

D: Y entonces actualmente ¿cómo son las clases si ya no son juegos cooperativos?

H3: Ya en...

M1: Divididas...

H2: Preguntas...

M2: En baile.

H2: Preguntas.

D: Si no, o sea en algunas clase él dice que en algunas clases habían jugado como de forma cooperativa y que era mejor, entonces y a las clases norma, o sea ¿normalmente cómo es la clase?

H3: Como eran las clases, pues no ponían, nos daban estiramiento y todo eso y después nos ponían digamos hacer uno o dos ejercicios.

H1: ¿Qué cómo son ahora?

H3: ¿qué, qué?

H1: ¿Qué cómo son ahora?

D: Si no está bien, pero siga, siga...

H3: A no pues yo digo cómo eran antes, las que... las de motricidad...

D: Sí.

H3: yo le decía y ya nos ponían digamos hacer cosas con pesas, pero nos daban bastante tiempo entonces no era tedioso... no.

D: ¿Y qué es lo que menos, menos le gusta a usted de la clase?

H1: Pues ya gracias a dios porque nos colocaron baile entonces ya es como diferente, es algo que se sale de los esquemas de Educación Física por eso fue que... no tenemos que estar encerrados en la cancha y esas cosas, pero pues las clases siempre han sido como muy técnicas, pues siempre es lo mismo, llegamos calentamiento, trote y haga lo que el profesor coloque, eso es lo que hay... hay ahí.

D: Bien, muchos coincidieron que la parte que no les gustaba en el cuestionario, era la parte teórica, ¿cierto?, y cuando los ponían a escribir, es importante esa parte teórica en la asignatura ¿o ustedes qué piensan de eso?

M2: Sí, pero es que pues, sin embargo es como algo teórico y nosotros estamos como hay no es que escribir y ya y no se nos esta dando como la verdadera importancia a esas cosas, por ejemplo eso de la nutrición y las calorías que tiene todos los alimentos, yo recuerdo que en una clase nos lo dieron... pero todo mundo era, como escribamos y ya, pues es como profundizar y como desde que, pues yo pienso que es algo que nos tienen que coger desde pequeños y decirnos, es que esto de verdad es importante.

H2: No, y es el interés, como decir usted, es por lo mismo, como uno llega a metalizar otra cosa, uno ya llega totalmente con una perspectiva diferente a la clase, pero yo estoy seguro que si en otra clase de interés nos van a dar nutrición, todos van apostar y van a copiar, acá como llegamos es un aula abierta entonces todo mundo se quiere dispersar, todo mundo quiere estar por ahí, unos quieren irse ya a jugar voleibol, otros quieren ir ya a jugar fútbol, y no les interesas tanto como el cuaderno y ya en ninguna clase copiamos, entonces ellos creen, o sea creemos que como es un aula abierta es algo donde no se debe de copiar.

H3: Es que se supone que es como una recreación para..., pues los jóvenes lo toman así y como ah bueno entonces, tenemos que digamos jugar o algo así, o sea si es, ¿si me hago entender?

D: O sea ¿es más importante la práctica, que la teoría?

H3: Sí, es como divertirse mientras...

M1: ¿Y qué sentido tiene la teoría si uno ni siquiera la aplica? ¿Entonces para qué escribir?

D: Entonces tú dices que debe haber una combinación de las dos cosas ¿o qué?

M1: Claro...

D: A bueno.

M1: Si no, no tiene sentido en ninguna de las dos.

D: ¿Qué recuerdan ustedes a pesar de la experiencia y sus gustos, que hayan aprendido de pronto en Educación Física en secundaria y que de pronto a un todavía lo practiquen o lo pongan en práctica en su vida cotidiana?

H3: Haber, yo aprendí softball, natación mucho tiempo y aprendí lo más, más básico de voleibol... y basquetbol.

M2: pues yo pienso como tal...

D: Si.

M2: Yo recuerdo muchas cosas pero ninguna la pongo en práctica, pues recuerdo teorías y como datos así al aire.

H1: Práctica, no, no sé.

M2: Pues que haga no.

H2: Yo recuerdo, a ver yo recuerdo dos cosas, a ver la primera es las cosas que se le graban a uno porque como a mí me toca hacer el refuerzo todos los años, entonces le colocan el mismo trabajo a uno, de qué es flexibilidad, qué es abducción, entonces las definiciones se le van metiendo a uno en la cabeza...

D: Si.

H2: Haber también recuerdo... un profesor que estuvo acá muy muy bueno, más o menos nos enseñó que la Educación Física no siempre tiene que ser así tan técnica como se ve acá, pues pienso para mi yo creo que ha sido el mejor profesor de toda mi vida.

D: ¿Quién?

H2: No recuerdo ¿cómo era que se llamaba, cómo es que se llamaba el que se fue hace poquito que tenía una camioneta?

M2: ¿Cómo era?, pues...

H2: El que se fue hace poquito hombre.

M2: ¿El negrito?

H2: Sí el negrito, que era no más de buena gente.

M2: ¿El negrito que baila?

H2: No, no, no.

M2: ¿Entonces?

H2: El de antes...

M1: Ah ¿ese que gritaba mucho?

H2: Eso, ese, pero él no gritaba, él hablaba duro, que él nos hacía juegos, hacíamos muchas cosas, pues él nos daba Educación Física de acuerdo de la parte lúdica, entonces eso le enseña a uno que la Educación Física le cambia



un poquito la perspectiva a uno, que la Educación Física no es siempre ahí técnica de la cancha, de dele 20 vueltas a la cancha y todas esas cosas.

D: Para ustedes Educación Física es igual que deporte... ¿o la Educación Física en sí qué es, o qué debe de ser?

M2: No yo pienso que culturalmente nosotros si lo vemos como igual, pero viéndolo las definiciones e intentando analizar un poquito no, no es lo mismo.

M1: ¿Es un componente no?, de la Educación Física el deporte.

D: Sí.

H1: Yo la veo como una materia y el deporte si algo como de lo que uno quiera hacer.

H3: No porque es que...

D: Bueno.

H3: La Educación Física.

D: ¿Y ustedes creen que han aprendido o que por medio de la Educación Física se enseñan valores en la clase?

H2: Sí.

H3: Sí.

D: Y me pueden poner ejemplos.

M2: Depende del maestro, por ejemplo con Luis personalmente a mi parece que sí, porque él es una persona como que nos intenta, por ejemplo siempre antes de darnos Educación Física últimamente nos está recordando que tenemos que ganar el año, un montón de cosas, pero si, inclusive las charlas a principio de año siempre son sobre lo mismo y son cosas como que son muy importantes pero hay otros profesores que no, que solo piensan en los deportes.

H2: Eso, pero nos da también, también uno como los compañeros aprende como a la integración y a la cooperación.

H3: Eso

M1: Y a la laboriosidad también.

H2: Porque, cuando, cuando por ejemplo a veces, a veces cuando estábamos con otro profesor que estábamos en las clases malucas, sin embargo cuando íbamos a trabajar algunos mismo se colaboraban, a que el grupo tal... a no hagamos tal cosa si me entiende y tratábamos de colaborar y eso es como algo que se pre..., como que hace que se preste pues para unión y esas cosas.

D: ¿Más valores o qué?, ¿hay o no hay más?

M1: Laboriosidad.

D: ¿La qué?

M1: Laboriosidad.

D: Sí ¿y cómo se ve eso en la clase?

M1: Cuando uno hace las cosas bien y colabora a los que no, no sé.

H2: Y el respeto, siempre cuando por el ejemplo se ve que se va a cometer una falta, que voy a cometer una falta o algo, uno dice hey parece tranquilo, vea que estamos haciendo un deporte, o estamos es jugando tal cosa, ¿si me entiende?

D: Sí.

H2: Es como el respeto.

D: Bueno, muchos o casi el 95% de los estudiantes consideran, se consideran muy buenos o buenos en Educación Física en sus capacidades ¿cierto?, ustedes creen que eso es porque la asignatura es muy fácil de aprobar o no requiere esfuerzo o por qué razones creen que esa percepción de todos.

H3: Tienen rosca...

H2: Risas... sí eso también es rosca uuuuuf...

H3: Eso pues hace es porque todas las personas, hacen lo que se requiere pues no es, o sea como he... podría decirse que nuestra cultura está muy acostumbrado hacer pues, a divertirse así jugando fútbol, entonces no lo ven como una obligación y más como una diversión, entonces, podría ser bueno para él.

M2: No pues yo pienso que no es tanto por el deporte, pues yo me imagino que si hacen una encuesta en otra, en otra materia y lo hace una gente externo que no sea el profe, el profesor de clase que le diga a usted no es que usted no es bueno así usted escriba que sí, usted a las personas van hacer entre su propia autoevaluación como que no van hacer un análisis muy profundo, si no que van a decir a no yo soy bueno y a mí me parece que si hicieran muchas autoevaluaciones en otras materias también pondrían que son buenos.

M1: Yo personalmente, pues a mí no me gusta el área, no me gusta no me gusta. Pero cuando no me da pereza me va muy bien, pues yo soy ágil.

D: Pero...

H2: Hasta yo que hablo tan mal del área.

D: O sea usted, ¿ustedes en general pueden ser buenos en la asignatura?

H1: Sí.

D: Entonces es de pronto una cosa como de más actitud...

M1: Es más bien.

D: Y disposición hacia ella...

H2: Y de poco interés.

D: Bueno, ¿y qué les gustaría entonces aprender en la clase de Educación Física?

H2: A mí me parece que lo que estamos viendo es bueno, pues me parece que es una parte enfocada a la Educación Física que nos supo llegar.

M2: Es alternativas y divertida.

H2: Nos supo llegar, lo del baile y todas esas cosas sí, por el nivel, y me gustó mucho porque, porque antes, antes cuando los años pasados se veía mucho que las personas por ejemplo a todas esas cosas que son relacionadas con el baile siempre tenían como un estigma, si me entiende, el baile era para las mujeres, pero en cambio acá, en esta vez que cogimos el baile ya la gente se integró del todo y es como algo ahí..., que... un punto positivo que ganamos ahí, que si estamos viendo Educación Física y es algo que yo no estoy aburrido y a mí personalmente la clase me está gustando porque es algo que le queda ahí a uno y es divertido.

H1: Sí.

D: Qué piensan ustedes a nivel general que a la hora de yo mirar lo grupos por gustos, y a los que no les gusta la asignatura, sucede que a los que no les gusta la mayoría son mujeres, ¿por qué piensan ustedes que puede ser eso?

M1: Somos perezosas.

D: Somos perezosas ¿y qué más?

M2: No eso no se generaliza, pues no eso no es de género.

M1: no pero es que ellas mismas son las que se hacen generalizan porque de hechos cuando estamos en grupos de hombres y mujeres, ellas siempre no vayan ustedes primero, hágale ustedes primero...

H3: Sí.

M1: Que pereza, ellas son las que se generalizan.

M2: Pero a mí me parece que eso es algo muy cultural, siempre se ha dicho que los hombres son buenos para los deportes y si eso hace que las mujeres se sumergen en eso...

H1: Sí.

H2: Sí.

H2: Es un estigma

H3: Sí.

M2: Es algo que se..., y pues a mí personalmente no me parece que se deba generalizar entre géneros.

D: Pero de pronto pues... y no se sienten en las actividades de las clases que estén hechas ni pa' hombre ni pa' mujeres, sino que puede ser pa' cualquiera o ¿qué piensan cómo han sentido eso?

M1: De hecho a las le rebajan trabajo

H1: Sí.

D: ¿Les qué?

M1: De hecho a las mujeres les rebajan trabajo, ellas son las que no hacen, pues a mí siempre me ha parecido eso y de hecho me da rabia, porque siempre son que no que no soy capaz, que el hombre que no sé qué, pues simplemente hágalo y ya.

M2: Si es un estigma y eso se va convirtiendo, pues es algo como cultural, pues se sabe que las mujeres no tienen como físicamente las mismas habilidades que los hombres, pues, pero sin embargo eso no se puede convertir como en un machismo o un feminismo, bueno en un hembrismo, sino que no cada persona puede intentarlo individual, pues independientemente de su género y pues si una persona, pues si un hombre dice como no, yo no me siento capacitado, también se le puede rebajar el trabajo, como ha es que usted es hombre entonces no, no, a ambos se les puede rebajar dependiendo de sus habilidades.

D: Y ¿ustedes han sentido que el profe tenga preferencias hacia unos u otros diferente?

M2: Depende...

H2: A eso es normal en todas las áreas.

M2: Sí depende.

H2: En este colegio se es muy normal en todas las áreas, que en todas las áreas eso suceda.

D: ¿Pero cómo así?

H2: Vea por ejemplo en Educación Física cómo, digamos que alguna persona que de verdad es muy buena en la Educación Física, pues que siempre se ha destacado por ser bueno en Educación Física o que juega muy bien fútbol por ejemplo, heee digamos que un día me dio por no, no hagamos nada, entonces ese día no va a tener nota ese día, sin embargo sigue teniendo su 5 o le rebajará la nota a 4,5 así, pero sin embargo sigue teniendo buena la nota, en

cambio digamos una persona, digamos haber como yo, no este día no quiero hacer nada porque no, o no quiero, o algo no quiero o algo así y me siento o hago parte del trabajo y la otra parte no la hago entonces usted va a tener mala nota.

M1: Porque tiene la fama.

H2: O la preferencia, pero eso es normal en todas las clases.

M2: Sí, eso es en todas.

H2: Eso es en todas, no solamente en esta, es en todas en todas.

M2: No pero respecto al género...

D: Eso.

M2: Pues a mí me parece que hay profesores que sí.

H2: ¿Respecto al género de las mujeres?

D: Sí, si hay preferencia o hay tratos diferenciados

H2: Sí, sí, todos, todos...

M1: ¿Se refiere a las mujeres o hacia los hombres?

D: Y ejemplos de eso.

H2: A las mujeres, por ejemplo las mujeres en los test a las mujeres les tocan menos vueltas, menos flexiones, diferencia, ¿si me entiende?, menos, les rebajan todo, todo, todo, es como eso.

D: Bueno, ¿qué se les viene a la cabeza a ustedes cuando yo les digo profesor de Educación Física?

M2: Hombre, o mujer, si es que es buena, pues no mujeres...

D: ¿Qué idea se les viene a la cabeza ah profesor de Educación Física?

M2: Un hombre

D: ¿Un hombre?

M2: Sí, porque yo nunca he visto una profesora de Educación Física...

H1: Yo sí.

M2: A mí no me ha tocado y pues no sé yo mirar profesoras tampoco he visto, pues en un hombre me imagino con un estado físico bueno...

M1: Que grita mucho, y manda mucho.

D: Grita mucho y manda mucho.

H2: No yo me imagino a alguien...

M2: Relajado.

H2: Sí relajado con un pito, una gorra y un uniforme con subadera.

M: Sí.

H2: Y con el uniforme alguien ahí.

D: Bueno, ¿cómo consideran ustedes qué son las relaciones en general entre ustedes los estudiantes y sus profesores?

H2: ¿De Educación Física o de todos?

D: No, de Educación Física, ¿cómo son esas relaciones?

M1: Buena.

H3: Bien.

M2: Depende.

H1: Eso ya es más

D: ¿Depende de qué?

H1: Eso ya es más personal

M2: Sí.

H2: Eso es más personal

D: Pero cada uno como lo sientan y lo visualizan.

H: En orden, en orden, calma.

D: Si.

M1: Bueno, pues yo nunca he tenido ningún problema, tengo algunas quejas pero no.

D: ¿Y quejas en qué sentido?

M1: No sé, los profesores muy lentos, que nos sacan la rabia, pero de resto bien.

D: Bueno, ¿qué más?, ¿cómo sienten ustedes ese aspecto, las relaciones?

M2: Yo creo que ahí hay más como un choque de personalidades, porque obviamente no todo el mundo le gusta las personalidades de todo el mundo, entonces por ejemplo a mí Luis y Juan me parecen súper buenos profesores, en cambio Pedro no, pues si es algo más como de su personalidad que de su actitud como profesor, aunque una afecta la otra.

D: Si.

M1: Yo creo que todos pensamos eso.

H1: A pues yo no he tenido ningún inconveniente excepto con Juan, pero ya en otra área.

H3: No, no es validez ¿o sí?

D: si, si no no no artística risas.

H3: No estética.

D: A bueno

H1: Yo realmente sí, yo creo que yo soy el que más problemas he tenido con los profesores de Educación Física, pero no es por cosas que se den en el área, sino ya por cosas externas, entonces ya las cosas externas se traen aquí, porque como yo estoy involucrado en muchas cosas del colegio, entonces que tiene problemas allá, entonces las cosas externas se traen acá y se crea como un roce, y me ha sucedido ya en dos ocasiones con dos los profesores de acá, entonces me parece muy poco profesional.

D: ¿Y ustedes consideran que es importante, que allá buena interacción una buena relación con los profesores?

H1: Sí.

H2: Sí.

D: ¿Y por qué motivos?

H3: Porque ellos son los que nos están dando pues, un contenido educativo encima que nos están pues ahí como instruyendo en la Educación Física, o pues nos están enseñando lo básico, lo más fundamental, como para cuidar el cuerpo.

M2: A mí me parece que las relaciones con los profesores no deberían importar, porque a ellos no les deben de importar lo que piense uno como persona para dictar una materia específica.

M3: No, si debería importar, porque si uno, pues por ejemplo uno le gusta mucho, por ejemplo a mí me gusta mucho la natación, entonces por ejemplo a mí me cae mal el profesor, entonces pues no me va a gustar igual porque no me gusta el profesor.

M2: Pero eso también depende...

M1: No se pues, eso es algo más personal...

M2: Claro.

M1: Usted simplemente va a su clase y ya.

H2: Yo creo, yo creo que si son importantes porque, porque de igual forma eso influye mucho en el gusto del área; entonces si..., es como decía la compañera, si, si yo tengo, si yo tengo por ejemplo... a mí me sucedió este año, yo tenía yo no, no tenía muy buena relación con el profesor que viene de la escuelita, con Pedro, y entonces eso también influye mucho del área, o sea me gustaba menos el área, a que cuando me la daba Juan que de igual forma no me gustaba, pero yo la hacía pues por hacerlo, ¿si me entiende?, eso influye mucho en el gusto también del área, o sea que si es muy importante la relación de los alumnos con los profesores.

D: ¿Qué otros aspectos consideran ustedes qué es importante para uno ganar gusto por la asignatura?... O no nada más de Educación Física de las otras áreas, ¿qué es importante, qué factores o qué condiciones son importantes para que a uno le guste la educación o le gusta la, estudiar por decirlo así?

M1: El desarrollo de la clase, por ejemplo a mí me gusta mucho el lenguaje y nos está dando una mujer que pues uno no entiende nada, no escucha nada, no presta atención ni siquiera porque no dan ganas, a comparación de si me la da un profesor bien y ah con la clase.

D: ¿Qué es un profesor bien?

M1: Pues que no tenga pena de hablar, que diga las cosas como son, que, que me desmenuce las cosas.

H2: Como le digo...

D: Bien

H2: Es la dinámica, la dinámica del profesor en la clase, como el profesor que diga... que yo le comentaba antes, es eso, que me hizo a mí que me creara el gusto en ese periodo de Educación Física, el hecho de estar ahí con ese profesor que siempre nos daba ahí como metiéndonos la moral y buscando alternativas para que a todos nos gustara, es como también ganar, no de llegar que es esto y ya, porque sí, es eso.

D: ¿Y ustedes consideran que ustedes como estudiantes, también como personas también influyen en ese, en ese gusto, en esa actitud hacia el estudio, hacia las asignaturas?

H2: Claro.

D: Bueno, ¿cuáles deberían de ser para ustedes las cualidades de un buen profesor de Educación Física?

M2: Imparcialidad.

H3: Primero que este entusiasmado, pues, es que a mí me parece que no, no es por nada, pero digamos que si usted le llega un payaso llorando usted no va a reírse pues, pues así en el mismo sentido pero no, no que nos vas hacer reír sino que nos va dar la moral, como la energía, como ha muchachos que vamos pa esto y uno como que ha, pues este man si tiene, pues tiene como la moral, vamos con él, y si así, pues uno como que es que... se le pega la actitud.

D: Que irradie entusiasmo.

H3: Eso.

H2: Que sea alternativo y equitativo.

H3: Sí.

D: ¿Equitativo en qué sentido?

H1: En nada

H2: En que acá... que nos evalúe porque obviamente estamos en un sistema que nos tienen que evaluar, entonces que nos evalúe de acuerdo a lo que puede cada persona como lo mencionaba; en lo alternativo que busque estrategias para que, porque la gran mayoría le llegue como a gustar el deporte.

D: ¿Qué más puede tener un profesor, buen profesor de Educación Física?

H3: Que planee la clase, pues o sea digamos, a hoy vamos hacer, vamos a la montaña y, y pues vamos hablar y vamos hacer una rondas pues vamos hacer unos juegos cooperativos allí y ya nos regresamos digamos eso.

D: Ah bueno, ¿ustedes tienen normas dentro de la clase de Educación Física, hay unas normas, unas reglas a seguir?

H1: Demás que si pero...

M2: De la institución.

H1: Sí.

M1: De la institución como tal.

H2: Sí pero es...

M2: En el área.

H2: ¿Sí uno también las tiene ahí, no?

M2: pues...

D: ¿Cómo cuales o qué?

M2: Pues a mí en Educación Física nunca me han dicho las normas son estas, estas y estas, sino que son como las mismas del colegio, diferente por ejemplo a matemáticas, que uno sabe que es un profesor que tiene unos normas como más, más rígidas, pero en Educación Física como que casi siempre se acopla a las del colegio, siempre.

D: Y consideran que debería de tener también unas reglas la asignatura o ¿qué?

H2: pues a mí me parece que está bien porque todos funcionamos de esa manera no...

D: ¿Cómo son las relaciones entre ustedes los estudiantes, entre ustedes mismos los compañeros de clase?, ¿cómo las consideran ustedes y por qué la consideran de esa forma?

H2: Pues actualmente en esta, en baile es muy cooperativa porque... no venga pues estoy sentado porque no hay parejas ¿si o que? y entonces llega, llega y nos saca cualquier persona entonces, eso es como diferente en el grupo, en simplemente colaboran como para un aprendizaje.

D: Bueno, ¿qué consideran ustedes..., ustedes consideran que el profesor influye en el aprendizaje de ustedes dentro del colegio o dentro de la asignatura y de qué forma?

M2: pero yo pienso que sin embargo que si que si a uno le gusta no debe de importar el profesor, pero en el caso de a nosotros pues, que no nos gusta mucho, pues eso como que si influye porque si usted entra desmoralizado y hay un profesor como...

H2: Esta ahí, pero no sabe nada.

M2: Sí.

H2: O nada tampoco.

M2: O un profesor que no le gusta ni siquiera lo que está haciendo entonces como que no, como que ha bueno, pero si uno ve que es alguien como que bien, con moral, que uno muchas veces ni siquiera lo hace por uno mismo, yo tengo que hacer tal actividad, pero si yo sé que la voy hacer y que mi profesor me cae bien y que la voy hacer por sentirlo bien a él, yo lo hago, pero si es un profesor que no...

H3: Por el respeto a él.

M2: Ajam, por respeto, porque uno sabe que es lo que tiene que hacer.

H3: Por ejemplo un buen profesor uno le tiene que corresponder como él le enseña a uno, con buena moral también...

H2: Y... y el...

H3: Se supone.

H1: Y no corresponder por obligación, sino que uno siempre el corresponder.

H3: Sí, sí.

H1: Claro, no es lo mismo cuando, cuando, cuando una persona que con la que uno existe una buena relación dice, si uno el profesor le dice, uno dice ah a ese, no importa, pero cuando a una persona que uno sabe que realmente tiene el empeño y con esas cosas uno siente corresponder ¿si me entiende?

H3: Sí.

H2: Por ejemplo uno siente corresponder en baile porque uno ve que Luis no sabe bailar, pero él se mete con nosotros y él se mete y él nos buscó el profesor y él se mete y trata de hacer los pasos porque él le metió moral, entonces uno dice no hay que comprometerse con eso, hay que hacerlo tal cual se ve ahí.

D: Bueno, si ustedes pudieran decirle algo al profesor de Educación Física o a sus compañeros sobre la asignatura ¿qué les dirían?

H3: ¿En qué sentido?

D: En..., a nivel general lo que ustedes quieran decirle al profesor, a la asignatura, a sus compañeros, ¿qué mensajes les dirían o qué a nivel general mencionarían de la asignatura?

M2: Yo tengo una pregunta, ¿qué porcentaje de las personas dijeron que no les gustaba la asignatura?

D: Muy pocas, con decirte que... porcentaje no, pero con decirte que por ejemplo del, del once C nada más 4 personas dijeron que no les gustaba, del, y de A y el B un promedio de 7 personas dijeron que no les gustaba, de resto todos dicen gustarles mucho o que gustan de ella, ¿cierto?, igual también hubo porcentajes grandes, lo que yo le dije que se consideran muy buenos o buenos en la asignatura, en sus capacidades, también dijeron que, también un porcentaje alto a nivel general les fue bien a los profesores en los aspectos que mencionaron de entusiasmo, de si saben los contenidos, de eso. Me ha llamado la atención en las, en las esta es la quinto grupo que hago y que es muy poco, nada más uno recuerdo que hallan mencionado como interesante la asignatura, como la posibilidad de relacionarse entre los tres grupos, ¿cierto?, como la posibilidad que da la asignatura de, de juntar los grupos entre ustedes mismo, que se relacionan con los otros compañeros no lo han dicho sino un solo grupo, pero, pero a nivel general bien, eso pues a nivel general la asignatura bien con muchos aspectos y hay mucha conciencia en cosas de los grupos que no les gusta con los que sí en muchas cosas también por mejorar



tanto del profesor como los espacios del colegio, como los contenidos que hay una coincidencia entre ustedes que también me llama mucho la atención, entonces no es sino eso, muchas gracias.



## Anexo 5.6. Grupo focal 6

Entrevistador = D

Entrevistados = M si es mujer; H si es hombre.

D: Entonces para comenzar, recordarles pues que ustedes respondieron en el cuestionario que no les gustaba la clase de Educación Física o les gustaba poco. Yo quisiera conocer ¿cuáles son las razones o motivos que las lleva a tener ese gusto hacia la asignatura?

M1: Pues sí, yo puse eso fue algo muy personal.

D: Sí.

M1: Porque pues las clases últimamente se habían vuelto muy monótonas, cierto?, voleibol, fútbol y esas cosas, pero ya ahora pues en este año las cosas han cambiado y nos dieron la oportunidad de decidir nosotros mismos qué queríamos y bien y los que queríamos dijimos que baile y todo eso, pues hasta ahora ha sido bien, pues han cambiado las cosas.

D: Sí.

M2: Pues yo puse que no me gustaba porque a mí no me gusta ninguna clase del colegio, Risas... sí.

D: ¿No te gusta estudiar?.

M2: No.

D: ¿Y por qué?

M2: Yo no sé, que pereza, es que a mí no me gusta que me obliguen a nada y yo pienso que el colegio es como una obligación, sí, pues y eso es lo que yo pienso.

D: Bueno, ¿qué dicen ustedes?... Silencio..., ¿qué les lleva a eso a que no les gusté la clase de Educación Física y por qué motivos?

M3: No me gusta, no me gusta hacer ejercicio y nada de eso.... Silencio... risas.

D: Muchos han mencionado eso que, que lo de la obligación ¿cierto?, en algunas cosas también la han mencionado los que les gusta, que muchas veces se convierte eso en una obligación y no algo de gusto, ¿pero no crees que muchas cosas de la vida cotidiana o diaria son de esa manera?, cosas que no le gustan a uno y se deben de hacer.

M3: Pues si pero, pues a mí me gustaría un estilo de vida diferente al de todas las otras personas, pues sí, pues sí, las otras personas se quieren encerrar como en un trabajo para conseguir plata, en cambio lo que yo quiero conseguir, no lo quiero conseguir tanto por trabajo sino digamos... que yo voy a vivir en una sola parte no, a mí me gustaría es como mochiliar y todo eso, si y conseguir la comida por allá, por donde este pues si.

D: Bien, a nivel general de secundaria, ¿ustedes se sienten satisfechas por la clase de Educación Física?

M2: Pues yo no se...

M1: ¿Cómo así?

D: pues si se sienten satisfechas en todo lo que han visto, vivenciado, en todo el proceso de secundaria

M3: No.

D: A nivel general.

M1: Como yo le digo, los años anteriores todo ha sido muy monótono y ya como que todos los años desde preescolar uno viendo fútbol, voleibol, basquetbol, ya entonces me parece normal y no hacía nada y este año como las cosas han cambiado entonces participamos más.

D: ¿Qué se les viene a la cabeza cuando uno les dice Educación Física?

M1: Correr, pereza. Silencio...

D: Correr, pereza.

M2: Y aburrición, silencio....

M3: Sí, que pereza. Silencio.

D: Pereza nada más..., bueno, pero a pesar de que a ustedes no les gusta, ustedes consideran o que piensan, ¿es importante la Educación Física en la formación de ustedes?

M1: Sí.

M3: Sí.

M2: Claro.

D: ¿Y por qué motivos?

M1: Por la salud.

D: Por salud.

M2: Sí.

M1: De estética sobretodo, es muy importante en ese sentido. Silencio, risas...

D: ¿Qué más se puede decir?, ¿porque están tan calladas?, ¿ustedes conocen los objetivos de la clase de Educación Física?

M1: No.

D: No se los han dicho nunca.

M2: No.

D: ¿cuáles creen ustedes que deberían o deben de ser los objetivos de la clase de Educación Física?

Silencio.

M3: Recrear al estudiante, dejar hacer lo que el quiera pues, siiii..., no que tiene que jugar fútbol o que tiene que estar trotando o dándole vueltas a la cancha, pues... eso pa' qué.

D: ¿Entonces qué debe de tener una buena clase de Educación Física para ustedes?, ¿cómo sería una buena clase de Educación Física?

M1: Eeee... pues no exactamente lo que nos gusta a cada uno porque sería imposible, pero sí que al menos nos den la posibilidad de escogerlo y entre todos llegar a un acuerdo que nos guste a todos y poder uno participar.

Silencio...

D: ¿Ya?

M2: Pero así está el baile ¿no?, a nosotros nos había dicho eso...

M1: Por eso en baile nosotras lo hicimos.

M3: Pero sin embargo porro, disque porro que pereza.

M2: ¿Cierto?

M4: Pero es para la vida, pero es para la vida o sea, para qué break dance si usted nunca va a estar bailando eso.

M3: Pero uno no sabe

D: Pero...

M2: Es que usted también no se mantiene porro y eso...

M4: Sí.

M1: Que le gusté.

M4: Lo mismo cuando usted va a las discotecas o bailes ¿a usted no le ponen porros?

M1: No.

M4: Que mentiras. Risas...

M1: Yo no voy a discotecas...

M4: No es baile. Risas...

D: Entonces ¿ustedes dicen que cambiarían también la actitud si abrían otros ritmos musicales en la clase?

M2: Hay sí.

M1: Sí.

M2: De pronto, por ejemplo a nosotros no bailamos por el porro, hay no tan maluco.

M3: Por ejemplo, la música que a mí me gusta no se baila, pues yo no la he encontrado bailando.

D: ¿qué te gusta a vos?

M3: A mí me gusta mucho, a mí me gusta el punk, el rock, ska si se va baila, el metal, el heavy metal.

M3: El grunge, el reggae, si entonces eso no se baila.

D: Y entonces ¿cuáles serían los contenidos a nivel general que deberían de verse en la clase de Educación Física?, contenidos o ¿qué actividades creen ustedes que también se puede dar en la clase de Educación Física?, fuera por decir algo de deportes, qué más debería de estar allí, o cosas que ustedes conozcan de afuera y digan, ah que rico que eso no lo enseñarán en el colegio. Silencio...

M2: Que nos saquen al aire libre, muy bacano, pues así a la calle.

D: ¿Y no lo hacen teniendo todos estos espacios?

M2: No. Silencio...

D: Bueno, en su mayoría de los del cuestionario contestaron que lo que..., que la Educación Física era, era como lo más importante era la parte de la salud y que aprendían como habilidades y técnicas como de algunos deportes, también algunos respondieron que lo que más les gustaba era como aprender deportes y lo que menos les gustaba era correr, la parte teórica... en las clases, ¿es importante la teoría dentro de la clase de Educación Física y por qué razón o no es importante?

M3: pues yo digo que es importante pero no de una manera que la tengamos que escribir y nada de ello, sino una teoría para la práctica.

D: O sea que haya una combinación entre las dos cosas.

M3: Sí.

D: ¿Qué recuerdan ustedes que hayan aprendido en la secundaria en Educación Física y que aún lo pongan en práctica o lo recuerden?

M3: El calentamiento eso es lo único.

D: ¿El calentamiento?

M3: Sí.

D: ¿Ya?, ¿nada más?

M4: Pues sí, es que siempre ha sido voleibol, basquetbol o fútbol todas esas cosas entonces normal. Risas...

D: Bueno, ¿y creen ustedes que en la clase de Educación Física se pueden aprender o se enseñan valores, y me pueden poner ejemplos si eso se da?

M3: Sí.

M2: Sí.

D: ¿Y cómo?

M2: En el fútbol el respeto.

D: ¿Y cómo?, ¿en qué momento se dan esos valores?, ¿en qué tipo de actividades o juegos?

M4: En los interclases, nos enseñan mucho que pues, que bregar a no pelear, a respetar cuando el otro tienen pues como el turno, y esas cosas y entre la clase también. Silencio...

D: Bueno, a nivel general casi el 95% de los estudiantes que contestaron el cuestionario también dijeron que se consideraban buenos o muy buenos en Educación Física, eso será porque la clase es muy fácil de aprobar, o no requiere esfuerzo, ¿o por qué razones creen ustedes que los compañeros perciben eso?

M4: Pues yo no sé, puede que les gusté mucho la clase, hagan mucho deporte, por lo menos si yo hablo por mi parte...

D: Si.

M4: Aaa yo no me considero tan buena, risas...

D: Sí.

M2: Yo tampoco.

M4: Yo no hago mucho ejercicio... risas.

D: ¿Y ustedes a nivel general cómo se consideran?, buenas, regulares, ¿por qué?

M1: Yo mala

D: ¿Mala?

M1: Yo ni siquiera llego a ningún lado, silencio...

D: ¿Qué se les viene a la cabeza cuando uno les dice profesor de Educación Física?

M4: No nada, si los profesor de Educación Física son muy buenas personas, pues no son así que tengamos que decir, no que pereza, esas cosas, no, eso no

M3: Por ejemplo Juan es muy bello, él es muy bello.

M2: No son tan estrictos.

M3: Luis también.

D: ¿que no son estrictos?, ¿cuáles son entonces las características o cualidades que debería de tener un buen profesor de Educación Física?

Silencio...

M4: Pues..., hay si no le sabría decir.

D: Si, ¿qué debería de tener un buen profesor de Educación Física para ustedes?

M4: Que pues, que aparte de estar como diciéndonos que hacer también nos acompañe durante el entrenamiento, que nos aporte ánimo, que pues, que sea creativo.

M2: No y que haga el también, nada más lo ponen hacer a uno y ellos no, si.

M4: No, pero no por igualdad tampoco así, sino por recrearlo a uno, ¿si me entiende?, porque cuando ustedes también hacen lo animan a uno hacer también.

D: Bueno, ¿y ustedes creen que el profesor influyen en el aprendizaje de ustedes?

M1: Sí.

D: ¿De qué forma?

Silencio...

M1: En todos los sentidos.

M1: Por la demostración ¿no?

M3: En todos los sentidos

D: Cuando demuestra ¿qué?

M3: Como actúa, como habla, como se expresa, todo todo.

D: ¿Qué más creen ustedes que dentro del colegio influyen que ustedes aprendan?, pues ¿qué influye dentro del colegio en el aprendizaje de ustedes?, no nada más en Educación Física, o sea qué otros aspectos o factores que ustedes digan fuera del profesor que ustedes a aprender más fácil o cosas mejores.

M2: La parte donde vamos hacer Educación Física ¿no?

D: ¿Los espacios?

M2: Sí.

D: ¿Qué más?, pues a nivel general, no nada más en Educación Física, ¿qué les ayuda a ustedes aprender mejor.....? silencio... silencio... Si por decir algo, algunos ha respondido a bueno, fuera del profesor también los espacios, otros han dicho también que el horario donde está la asignatura, también influye mucho en..., en el aprendizaje, otros han dicho también que la actitud de uno, de ustedes hacia el profesor y hacia los contenidos de la materia, ese tipo de cosas, no sé si ustedes tienen alguna cosa más que creen que influye en eso.

M3: Pues no.

Silencio...

D: ¿Qué, qué les dirían ustedes por último al profesor de Educación Física para que hayan mejores clases?

M4: Creatividad, yo creo que con eso es suficiente, creatividad, porque si el profesor es creativo, se ingenian nuevos métodos para explicarnos, nuevas actividades. Silencio...

D: ¿Ya?

M1: ¿Ya?

D: Bueno, muchas gracias no era sino eso.





**Anexo 6:** Observaciones de clases.

## Anexo 6.1: Observación general 0

<b>PROPOSITO:</b> Organizar los contenidos de la asignatura y los grupos de estudiantes	
<b>FECHA:</b> 1-08-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 0
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b> 103	<b>EDADES:</b> 16-18 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>Me encuentro esperando al profesorado de la asignatura en las canchas polideportivas. Los estudiantes llegan del descanso y comienzan a reunirse alrededor de la cancha.</p> <p>Los tres profesores llegan al centro de la cancha e invitan al estudiantado a sentarse en el piso para iniciar con la clase. Los profesores les piden a los estudiantes que hagan silencio para poder hablar y presentar los contenidos que se van a ofrecer para el siguiente periodo escolar.</p> <p>Algunos estudiantes llegan tarde a la clase y otros se encuentran dispersos por el espacio de las canchas deportivas.</p> <p>Los profesores saludan al estudiantado y le dicen que para el siguiente periodo los deportes para elegir son: fútbol, baloncesto, acondicionamiento físico, tenis de mesa y natación. Los estudiantes inmediatamente hacen gestos y gritos referentes a esos contenidos, algunos dicen que los mismos, otros que no hay que escoger, otros preguntan acerca de qué profesor va a orientar ese deporte.</p> <p>Los profesores les piden que se organicen ellos mismos por grupos y les digan quienes quieren en ese deporte. Algunos estudiantes le piden al profesorado la posibilidad de otras actividades, por ejemplo: baile,</p>	<p>Los profesores me comentan que el tema de baile es difícil, ya que ninguno de ellos se siente capacitado para orientarlo, sin embargo, van a buscar a alguien que les ayude en llevar a cabo este tema en la asignatura.</p> <p>Me llama la atención si los contenidos o deportes ofrecidos con los que el estudiantado quieren o les gusta; o si son los que realmente el profesorado se siente en capacidad de orientar, o conocen.</p>

<p>aeróbicos, rugby.</p> <p>Los profesores piden al estudiantado levantar la mano de quienes quieren fútbol; los estudiantes levantan la mano y son un promedio de 30 los que desean fútbol; otros mientras tanto tratan de convencer a otros estudiantes de formar un grupo para baile y así poder hablar con el profesorado para que se programe este contenido. Luego de un rato los estudiantes le solicitan al profesorado que den baile y que son un grupo de 35 para este tema; los profesores se reúnen un momento a parte y conversan acerca de esta propuesta y luego le dicen a los estudiantes que si se puede entonces dejar este contenidos para el periodo. Los estudiantes se alegran y ya otros les llama la atención este aspecto.</p> <p>Luego un profesor toma la palabra y explica como se va a trabajar en tenis de mesa teniendo en cuenta los materiales con los que se cuenta para la práctica; los estudiantes se animan y se organiza otros grupo de un promedio de 25 estudiantes.</p> <p>Al finalizar la selección los estudiantes pasan por cada uno de los profesores y les dan sus datos para quedar inscritos en ese deporte o contenido elegido.</p> <p>Los profesores les recuerda que en la próxima semana no hay clase por actividades institucionales y se despiden de todos los estudiantes.</p>	
<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b>	
<b>ENTREVISTA INFORMAL:</b>	
<b>FIRMA OBSERVADOR:</b>	

## Anexo 6.2. Observación general 1

<b>PROPOSITO:</b> “Afianzar el pase de fútbol”	
<b>FECHA:</b> 15-08-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 1
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b>	<b>EDADES:</b> 16-18 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>Me encuentro unos minutos antes afuera de la oficina del profesor de Educación Física. El profesor sale con el material para la clase, inmediatamente algunos estudiantes se acercan y le ayudan llevando el material hasta la cancha de fútbol.</p> <p>En el transcurso del camino el profesor saluda y abraza a varios estudiantes y va conversando con ellos de temas diferentes a la clase.</p> <p>Cuando el profesor llega a la cancha, todos los estudiantes se reúnen y se sientan en la tribuna de la cancha y el profesor inicia saludando a todos y preguntando sobre algunos conceptos de fútbol y en especial del pase. Los estudiantes escuchan atentos y participan de la conversación, responden a las preguntas del profesor y escuchan a los compañeros.</p> <p>El profesor explica o recuerda algunas de las normas del fútbol, los invita ver un programa de televisión y analizar algunos aspectos del mismo en relación a la clase.</p> <p>Luego el profesor invita a que organicen en grupos de 3 personas y tomen un balón, los estudiantes se paran y de forma organizada se organizan en el espacio de juego; luego el profesor explica y da las indicaciones del primer ejercicio de desplazamiento con el balón y todos inician su ejecución; se desarrollan varios ejercicios de desplazamiento con el balón siempre realizando pases con las manos y luego con los pies, el</p>	<p>Cerca de mí se encuentran 3 estudiantes observando la clase, parecen ser estudiantes de la universidad.</p>

profesor siempre da el cambio de ejercicio y la forma de ejecutarlo. Por fuera de estas actividades se quedan 4 estudiantes, los cuales toman nota atentamente de la clase.

Un estudiante se acerca a mí y me pregunta acerca de los programas de licenciatura en Educación Física y entrenamiento deportivo; converso con él un rato mientras continuo observando la clase.

Mientras los estudiantes realizan las actividades propuestas por el profesor, los integrantes de los grupos conversan y se ponen de acuerdo para hacer bien los ejercicios, el profesor pasa observando cada grupo y hace algunas correcciones.

El profesor grita que paren todos y pide a un grupo que demuestre el ejercicio mientras los demás lo observan; luego el profesor se integra a un grupo y también desarrolla el ejercicio; los estudiantes se corrigen entre ellos mismos y se organizan mejor para llevar a cabo la tarea.

El profesor llama al grupo y todos llegan donde él se encuentra y en los mismos grupos de 3 personas, hacen unos ejercicios de estiramiento, el profesor indica el tiempo y el cambio del ejercicio.

Mientras tanto un estudiante que está fuera de la clase grita cosas o palabras feas a otros compañeros de la clase, estos responden y el profesor les llama la atención, insistiendo en que dejen de gritar, que no le pongan cuidado a esas palabras.

Los estudiantes hacen de forma organizada y atenta los ejercicios de flexibilidad, de repente una estudiante se retira de la clase y se sienta a mi lado y deja de hacer la clase, se encuentra inquieta, llama al profesor a un lado y se va con el permiso de él.

el grupo de clase se divide en dos grupos de a 11 personas y se inicia a

jugar “mosquita”, a realizar el mayor número de pases entre los integrantes del equipo sin que se caiga el balón, o sea interceptado por el otro equipo, mientras juegan los estudiantes se ríen, conversan, charlan entre ellos.

El profesor mientras tanto, organiza unos conos en otros espacio de la cancha de fútbol para el siguiente ejercicio.

En este juego los estudiantes juegan y trabajan por igual y en grupos mixtos, dando participación a las mujeres y se tratan de forma amistosa.

El profesor los llama y pone la modificación de contar hasta 50 pases y entrega unos petos a un equipo para diferenciarlos. El profesor pone cuidado cual equipo logra el objetivo y cuando se alcanza el equipo ganador le cuenta algunas abdominales al equipo perdedor; los estudiantes lo hacen con agrado y seriedad, y además hacen bromas al respecto del juego y el número de abdominales que llevan realizadas.

Se amplía el espacio de juego y se hace ahora con el pie los pases, se sigue jugando en los mismos equipos; con este cambio las mujeres pierden participación y se dispersan un poco algunas; unas niñas se acercan a decirles al profesor “si ve que no la pasan”, algunas comienzan a quedarse paradas y no buscar el balón, se ve la desmotivación; otras siguen de forma activa corriendo y pidiendo el balón.

El profesor para la clase y les explica el objetivo de lo que llevan hecho y los manda a hidratar, les da unos minutos de descanso (hace calor). Los estudiantes van a las llaves de aguacerca de la piscina que se encuentra a unos 20 metros y otros sacan de sus mochilas o morrales dinero para ir a la tienda y comprar agua u otra bebida fría, otros

<p>estudiantes se quedan haciendo chutes en la cancha. Mientras tanto el profesor y otros estudiantes recogen los conos.</p> <p>Los estudiantes comienzan a llegar y se sientan en la tribuna y otros buscan la sombra de los árboles de los lados de la cancha.</p> <p>El profesor llama a todo el grupo y los organiza en equipos de 5 personas para jugar dos partidos (4 equipos mixtos), cada partido se juega en una mitad de la cancha, el profesor explica a cada lado las condiciones para el partido, donde resalta la importancia de la participación de las mujeres en el juego.</p> <p>Un grupo de alumnos se queda en la sombra y se tarda en iniciar la actividad, mientras el profesor se encuentra en el otro extremo de la cancha, el profesor les llama la atención e inician a jugar.</p> <p>Los estudiantes juegan de forma relajada y divertida durante 15 minutos, todos participan activamente de los partidos.</p> <p>El profesor los llama y pide el favor de recoger el material de trabajo, los estudiantes ayudan y lo organizan en el espacio para llevarlos a la oficina. Todo el grupo se sienta en la tribuna y conversan mientras el profesor mira que este todo el material, conversan y charlan entre ellos; el profesor comienza a hablar y todos hacen silencio y escuchan las indicaciones, hace un resumen de la clase y los objetivos de la misma, da algunas tareas para la próxima clase y se despide deseándoles mucha suerte, los estudiantes responden y algunos se acercan despedirse de mano y entregan el peto.</p>	
<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b> balones de fútbol, conos, petos (camisetas)	
<b>ENTREVISTA INFORMAL:</b>	

## Anexo 6.3. Observación general 2

<b>PROPOSITO:</b> “construir en grupo coreografías de baile”	
<b>FECHA:</b> 22-08-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 2
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b> 40 (hombres 13/mujeres 37)	<b>EDADES:</b> 16-18 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>Me encuentro con el profesor minutos antes de la clase y me cuenta que la clase del día de hoy es en la capilla del colegio. Me dice que ha buscado a un profesor o una persona que le ayude a orientar la clase con el grado 11, ya que el tema que es el baile el no lo maneja bien y mucho menos los ritmos que los estudiantes han decidido para la clase, no es su fuerte; que posiblemente desde la próxima semana lo acompañe en las clases.</p> <p>Suena el timbre de terminación del descanso y me encuentro ubicado en la entrada de la capilla, los estudiantes comienzan a llegar y se van sentando en las sillas que se encuentran en el lugar, un alumno se acerca al sonido y comienza a probar alguna música para el trabajo de la clase. El profesor esta fuera del aula con algunos estudiantes. Ya han pasado más de 5 minutos y no comienza la clase, mientras tanto los estudiantes se van haciendo en grupos y conversan entre ellos.</p> <p>Entra el profesor y pide que se acerquen a las sillas o puestos de adelante para poder que se escuchen, inmediatamente los estudiantes que están afuera entran y se sientan. El profesor los saluda y les hace un llamado de atención por la hora de llegada y la disposición hacia la clase y les cuenta que viene buscando una persona que le colabore con la orientación de la clase de baile,</p>	<p>Algunos estudiantes se mostraron sorprendidos cuando llega el profesor. Sucedió que el llega luego de que era otro el que les daba la clase de baile, este fue enviado a otro colegio.</p> <p>Se nota un poco de tranquilidad por el profesor hacia la clase, ya que este tema (baile), no es de su dominio; sin embargo en conversaciones me dice que esta interesado en conseguirle un profesor de baile a la clase para que todo salga bien.</p> <p>Considero que un aspecto bueno de la observación, sería cuestionar en el acto, es decir, preguntar al estudiante en el momento que esta teniendo una actitud positiva o negativa en la clase, hacia la misma, los compañeros, el profesor, el espacio, el materia, las normas, etc.</p>

además les recuerda algunas normas de la clase como; la puntualidad, la asistencia, el uso del espacio de clase, la actitud en clase, etc. Los estudiantes en general escuchan al profesor con cuidado. Mientras habla el profesor algunos estudiantes apenas llegan a la clase.

Un perro ingresa a la capilla y el profesor intenta sacarlo y algunos alumnos gritan que no lo saque, que lo deje en la clase, a la final el profesor saca el perro.

El profesor explica lo que van realizar el día de hoy, se trata de un montaje por equipos de una coreografía, da algunas indicaciones de cómo se debe de hacer e invita a que inicien. Los alumnos siguen sentados y nadie empieza el trabajo, el profesor les insiste en que inicien y muy lentamente comienzan organizándose por grupos y hablan de la música que van a utilizar, algunos sacan sus móviles y escuchan las canciones.

Poco a poco se van viendo los grupos de trabajo en el espacio de clase, hay muy mucha dispersión, el sonido del espacio o acústica no ayuda. Algunos estudiantes luego de 20 minutos aún se encuentran sentados sin hacer nada.

El profesor explica que los que deseen trabajar afuera de la capilla pueden hacerlos; dos grupos salen del salón para preparar el trabajo, mientras tanto adentro los estudiantes juegan en parejas a bailar, "juegos de manos", se abrazan y conversan entre ellos, pero no hacen parte de la clase.

Luego de un rato un grupo se va un extremo del salón y se sientan a conversar acerca de lo que pueden hacer y de los movimientos que van a realizar, buscan la canción.

Otro grupo de estudiantes toman sillas y se hacen en el centro del altar de la capilla y se ponen a realizar sonidos



golpeando la mesa de madera. Luego de conversar el primer grupo mencionado se va al fondo de la capilla para hacer el montaje de la coreografía.

En su mayoría los estudiantes del grupo se encuentran dispersos haciendo otras cosas diferentes a la clase de Educación Física, unos por ejemplo toman el micrófono y hacen sonidos fuertes, que molestan a otros compañeros, otros se encuentran conversando en diferentes partes del espacio, otros esperan que le digan los compañeros que tiene que hacer y como, otros salen y entran constantemente del salón.

El profesor entra al salón e inmediatamente los estudiantes dejan de hacer ruido con el micrófono; otro grupo de estudiantes se retira del salón y hablan con el profesor que van a encontrarse con otro profesor para entrenar el saque de voleibol porque tienen partido el siguiente día. Los estudiantes siguen sin hacer la tarea de clase.

Un estudiante se para en el medio de todos y los llama para que inicien a trabajar, el tiene la intención de liderar la tarea, la mayoría la siguen y escuchan, el explica las partes de la coreografía, de que se compone, entre otros aspectos teóricos de la misma; muchos le prestan atención y le hacen preguntas sobre lo que explica.

El profesor mientras tanto llega con otras 2 grabadoras y las entrega a otros grupos.

El estudiante que explica insiste que se organicen y les dice como es la formación para bailar en grupo, otro estudiante le ayuda a explicar y demostrar los movimientos, es un grupo de 22 estudiantes (hombres y mujeres). Mientras tanto en el otro extremo del aula el otro grupo escucha música y bailan entre ellos, pero sin

hacer la tarea de la clase, conversan y juegan a otras cosas.

el grupo mayor ya se encuentra mejor organizado en el espacio, y siguen escuchando al compañero, hacen algunos movimientos coordinados entre todos, sin embargo muchos siguen aún sin hacer nada; llevan casi 35 minutos y no llegan a acuerdos sobre la música y los movimientos; de repente el grupo se vuelve a dispersar y algunos se sientan, otros se quedan parados a un lado de los compañeros y otros salen de la capilla, otros se ponen a realizar otras actividades.

En un lado del espacio recostados en una pared se encuentran 4 estudiantes, ellos llevan allí toda la clase desde que el profesor salió de la capilla, no hacen nada, ni hablan entre ellos.

Una profesora de otra signatura entra a la capilla con unos documentos en la mano, parece que busca a una estudiante, la ve, entra y se sienta en una silla en la parte de atrás, mientras la estudiante saca de su morral utensilios estéticos y comienza a depilarla, dejando de hacer las actividades con su grupo y de la clase de Educación Física.

Algunas estudiantes del grupo mayor comienzan a irse con sus morrales, aún falta 30 minutos de clase, mientras tanto el resto del grupo continúan poniéndose de acuerdo en que van a realizar, orientados por los dos estudiantes que entienden del tema de la clase.

Luego de 1 hora y media parece que apenas se ponen de acuerdo en algunos movimientos, pero ya son más pocos estudiantes en el grupo inicial.

El otro grupo de la parte de atrás se encuentra también en la misma situación, pero se les nota desmotivados y con pocas ganas de llegar a realizar algo serio.

El profesor se sienta a mi lado y me dice que los estudiantes de afuera si realizaron un trabajo serio y bueno, que son más pocos y eso les ayudo a ponerse de acuerdo con más facilidad, que los estudiantes son más serios y trabajadores.

Faltando 5 minutos para finalizar la clase llega el grupo de afuera (7 integrantes) y le preguntan al profesor si pueden mostrar lo que hicieron, el profesor les dice que si y llama al resto del grupo para que por favor observen el trabajo de ellos. Todos se sientan y ponen atención a lo que van a realizar; un estudiante pone la música y los estudiantes bailan y hacen el trabajo en equipo; es un adelanto de la tarea para la próxima clase; al terminar todos aplauden al grupo y le hacen silbidos. Una estudiante pide que dejen la música y sigue ella sola bailando, todos la miran con atención, luego sale un estudiante y hace con ella algunos pasos de baile, todos los aplauden y se ríen de esto.

Luego el profesor se despide y les recuerda que en la próxima clase todos deben de mostrar sus trabajos.

**RECURSOS UTILIZADOS:** grabadoras, música

**ENTREVISTA INFORMAL:** le pregunto al profesor: ¿qué pasa con todos esos estudiantes que no hacen nada?, ¿por qué no hacen nada si fueron ellos los que eligieron la actividad?. Me dice que muchos son así, que eligen por descarte, o por que los amigos están allí, o por el profesor que orienta el tema. También le pregunto: si eso de los intereses de los alumnos, no se convierte más bien en los del profesor, ya que a la final se ofrecen las temáticas o contenidos que ellos saben manejar, dominan bien?; me dice que eso a veces es así, pero que en otras ocasiones hay estudiantes muy buenos o que ya practican la actividad y ellos mismos son los que orientan y les ayudan a realizar la clase.



## Anexo 6.4. Observación general 3

<b>PROPOSITO:</b> “afianzar los golpes del tenis de mesa”	
<b>FECHA:</b> 29-08-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 3
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b>	<b>EDADES:</b> 16-18 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>Me encuentro con el profesor en su oficina y me dice que la clase del día de hoy es más corta, debido a la fiesta de la antioqueñidad que se realizará en día viernes; los estudiantes tiene parte de la mañana en la planeación de esta actividad.</p> <p>Me dispongo en el espacio de la clase y esta retardada casi 30 minutos, el profesor no aparece y todos los estudiantes se encuentran dispersos por los espacios del colegio: algunos buscan al profesor, otros se encuentran sentados conversando y escuchando música, otros solo acostados en el suelo del corredor.</p> <p>El profesor aparece y los llama a todos a que se acerquen y se sienten en un corredor, invita también otro grupo de Educación Física que se encuentra son profesor en este día, entre los dos grupos son en promedio 70 estudiantes. El profesor los saluda y explica la razón por la cuál el otro profesor no se encuentra, esta acompañando el equipo de baloncesto en los juegos escolares de la ciudad, muchos estudiantes no ponen atención a lo que el profesor les dice, algunos se encuentran sentados dando la espalda al profesor, otros con audífonos escuchando música y otros hablando entre ellos.</p> <p>El profesor inicia preguntado a todos sobre la disposición y si están de acuerdo en programar partidos del torneo de interclases en las horas de Educación Física, a lo cuál los estudiantes dicen que si, que mejor ya</p>	

que se encuentran todos a la misma hora. El profesor entonces lee los partidos que se disputarán en las próximas semanas.

Luego envía al grupo del otro profesor hacia su salón para que reciban la clase con otros profesores de baile, los estudiantes inmediatamente se desplazan hacia la capilla; y el grupo de él, les dice que se encuentran en las mesas de tenis, todos entonces caminan hacia este espacio, mientras tanto conversan y juegan entre ellos.

Me desplazo con el grupo y el profesor no llega con todos, los estudiantes se van sentando en el espacio por grupos y conversan, otros al ver que el profesor no llega, sacan guitarras y forman un grupo para ensayar entre ellos, otros se ponen a jugar en teléfono público que se encuentra en el colegio y otros esperan en silencio mientras observan a un grupo de madres que se encuentran con sus niños y niñas organizando un desfile para la fiesta del viernes.

Los estudiantes están distribuidos en las 5 mesas de tenis que se encuentran en el espacio, esperando que llegue el profesor, llevan 15 minutos esperando. Llega el profesor y se acerca a un estudiante dándole algunos pimpones y vuelve y se va; el estudiante los reparte y todos comienzan a jugar entre los mismos grupos que estaban esperando, son grupo de 4 o 5 personas.

Los estudiantes se organizan, cuentan los puntos, y se comparten los turnos de manera autónoma, no hay discusiones entre ellos, se respetan durante el juego, se ríen y animan entre ellos, celebran cuando hay jugadas buenas en la mesa, y se corrigen.

Los estudiantes que estaban con las guitarras siguen con su actividad y no participan del juego de tenis de mesa,

<p>mientras otros 3 estudiantes prefieren acostarse en el suelo y descansar.</p> <p>Pasa un rato y ya muchos estudiantes comienzan a irse para la tienda o para otra parte del patio del colegio, ya que siempre han estado solos en la clase.</p> <p>En este grupo de clase solo hay en el momento 2 mujeres, las cuales juegan y participan en las diferentes mesas de juego.</p> <p>Suena el timbre y muchos toman sus morrales o mochilas y se van corriendo, otros siguen jugando en las mesas, van llegando otros estudiantes a las mesas. La clase termino y el profesor nunca apareció.</p>	
<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b> Mesas de tenis, pimpones.	
<b>ENTREVISTA INFORMAL:</b>	
<b>FIRMA OBSERVADOR:</b>	





## Anexo 6.5. Observación general 4

<b>PROPOSITO:</b> “reforzar los aspectos de la clase anterior. Combinación de los golpes de revés y drive”.	
<b>FECHA:</b> 05-09-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 4
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b> 28 (2 mujeres)	<b>EDADES:</b> 16-18 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>El profesor se encuentra en su oficina, la cual queda en un segundo piso del colegio; mientras tanto los estudiantes comienzan a llegar y desde abajo llaman al profesor para que les indique donde es la clase el día de hoy, otros preguntan si tienen partido de interclases; otros suben y le preguntan al profesor si hay que ayudar a pitar los partidos.</p> <p>Los alumnos se van reuniendo en la parte de abajo y esperan a que salga el profesor de su oficina. Él sale y se dirige a mi diciéndome que lo espere un momento que el va a bajar por el grupo para la clase.</p> <p>El profesor llega con el grupo de clase y los reúne en un espacio cerrado cerca de las oficinas de los profesores de Educación Física. Comienza la clase llamando a lista, mientras tanto algunos alumnos se encuentran escuchando música con audífonos, otro grupo se encuentra jugando con un bombón dulce, se lo lanzan entre ellos; otros interrumpen al profesor y le preguntan cosas sobre los partidos y sobre las planillas de los diferentes juegos; algunos alumnos llegan 10 minutos tarde. El profesor termina de llamar a lista y les hace un llamado de atención sobre el uniforme de Educación Física, los estudiantes hacen silencio y ponen atención, también les recuerda la necesidad de calentar en las clases y realizar los ejercicios e estiramiento, y de la hora de llegada la clase.</p>	<p>Tengo la impresión que las observaciones en este momento no me ayudan mucho a la recolección de información. Creo que debo mejor hacer los grupos de discusión y preguntar sobre lo relacionado al aprendizaje y las actitudes, es decir, el cuestionario.</p> <p>Lo otro es preguntar a los estudiantes en el momento de la clase lo que estoy observando en sus actitudes y compartamientos.</p>

El profesor les dice donde va hacer la clase y todos se dirigen al patio para continuar la clase; todos llegan y colocan sus mochilas en un mismo sitio, algunos dejan sus audífonos guardados, mientras otros continúan con ellos. El profesor da la indicación de comenzar a trotar por el espacio, todos conversan y charlan mientras trotan; el profesor va dando las indicaciones de cuales son los movimientos o ejercicios que se deben de ir haciendo por parte de todos: levantamiento de rodillas, talones, laterales, espalda, etc.

Algunos estudiantes se ven motivados por la forma de hacer las ejercicios, otros conversan y lo hacen muy lento, luego de un tiempo el profesor los llama y dirige unos ejercicios de flexibilidad, hace algunos ejercicios de coordinación, mientras los estudiantes se rien de ellos por que nos son capaces de hacerlo bien, otros muestran como se hace. (en esta parte veo o percibo al grupo en otra disposición de clase, más serios y comprometidos con la clase; creo que puede ser por la actitud del profesor, el cual se encuentra más serio y exigente con el grupo). Termina el calentamiento y el profesor les dice que se organicen por grupos en las mesas de tenis; todos toman sus mochilas y se dirigen a las mesas, mientras tanto se van conversando y jugando de manos.

Los estudiantes de organizan en las 5 mesas que hay para el grupo y mientras esperan al profesor tocan guitarra algunos, otros se sientan a conversar, otros se van a las tiendas a comprar y otros solo esperan sin hacer nada.

El profesor reparte las raquetas por mesa y da las indicaciones para hacer los ejercicios de la clase, llama a un alumno y muestra como se debe de

hacer el ejercicio. Todos inician las actividades y el profesor va observando cada mesa como lo esta realizando. Los estudiantes juegan entre ellos y se pasan la raqueta cuando termina su turno, mientras tanto los que esperan se sientan a conversar, y hacer otras actividades que no son de la clase.

Se acerca un señor, el coordinador académico y habla con el profesor un momento, luego el profesor llama a todo el grupo a poner cuidado a un señor que va a dar una información sobre opciones de estudios superior., los estudiantes ponen atención y reciben un volante para inscribirse en dicha institución, lo diligencian y siguen en la actividad de clase.

Algunos estudiantes que no tuvieron clase comienzan a llegar a este espacio y hablan con sus compañeros, los que están esperando se van acercando y hablan con ellos, otros que llegaron participan de la clase de tenis y los compañeros los invitan a jugar.

El profesor suena el pito y cada grupo cambia de pareja para hacer la actividad. Algunos estudiantes que se encuentran cerca de mi, comienzan a preguntar ¿qué se hicieron los demás compañeros? ¿para donde se fueron? ¿ qué paso que no están?. Ya parece que no hay clase, todos están dispersos, haciendo otras cosas diferentes a las indicadas por el profesor, muchos ya se están sentados en el suelo y otros haciendo tareas de otras asignaturas.

El profesor parece no ver lo disperso de la clase, sin embargo sigue pitando y los estudiantes cambiando de parejas en la mesa.

En una mesa de tenis, dos compañeros le dicen a otro que juegue con calma, que no se acelera y verá que lo hace mejor, que tranquilo y

<p>juega mejor, él los escucha y trata de hacerlo mejor, le dicen que ponga atención como le esta dando a la bola y como toma la raqueta, el estudiante siempre se ríe y los escucha.</p> <p>Un profesor llega donde un grupo y les explica como lo deben de hacer, los alumnos inmediatamente se acercan y ponen cuidado a lo que él dice. Escucho que ese profesor es entrenador de tenis de mesa y campeón departamental del magisterio.</p>	
<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b> Mesas de tenis, pimpones.	
<p><b>ENTREVISTA INFORMAL:</b> le pregunto a un estudiante ¿las clases son siempre de esta forma, tan dispersas? “a veces hacemos otras técnicas, no todas las clases son iguales, no ayuda que hay muy poquitas mesas, entonces mientras esperamos nos ponemos a jugar o hacer otras cosas diferentes, a molestar con los compañeros”. ¿la gusta la clase? “la clase es bien, a mi me gusta la clase de tenis de mesa.</p> <p>Le pregunto al profesor ¿si hay normas sobre el uso de audífonos en la clase o el colegio? “si pero hoy se me ha pasado eso, por estar poniendo cuidado a otras cosas, que con tantas cosas que tiene que hacer se le olvida?</p>	

## Anexo 6.6. Observación general 5

<b>PROPOSITO:</b> “aprendizaje de pasos del porro”.	
<b>FECHA:</b> 12-09-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 5
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b>	<b>EDADES:</b> 16-18 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>El profesor va por los estudiantes al patio del lado y me dice que lo espere mientras tanto en su oficina; cuando llega con los estudiantes se reúnen un pequeño espacio que se encuentra en el primer piso del área de Educación Física.</p> <p>Los estudiantes se sientan en el suelo y otros en las escaleras. El profesor inicia haciendo un llamado de atención sobre la disposición para la clase, la actitud de los estudiantes hacia las tareas, la poca motivación mostrada hasta el momento en la unidad. Mientras tanto los alumnos en su mayoría ponen atención, otros siguen con sus audífonos escuchando música, otros jugando con unos dulces y algunas niñas se peinan el cabello entre ellas.</p> <p>El profesor les plantea que digan qué pasa, por qué están con esa actitud, si ellos mismos fueron los que eligieron ese contenido, esa unidad, que hace falta mejorar, que necesitan para mejorar, etc. Mientras tanto hay un silencio y nadie de los estudiantes dice nada al respecto; de repente una alumna plantea la dificultad para reunirse en grupos y llegar a acuerdos sobre el montaje de los bailes, habla del poco conocimiento para hacer la tarea y falta de ayuda; mientras tanto siguen las niñas peinándose el cabello.</p> <p>El profesor entonces les recuerda que cuentan con el apoyo del profesor de baile que les esta ayudando y que lo aprovechen mucho mientras estén con</p>	

el en la clase. Y les dice de la necesidad de practicar en otros horarios diferentes de la clase de Educación Física. Además les recuerda la hora de inicio de la clase y pide a un alumno el favor de ir a su oficina por el listado de clase; el estudiante llega con la lista y algunos empiezan a acercarse al profesor y decirle su apellido, el profesor les toma asistencia y le dice al grupo en general que deben de esperar un momento mientras llega el profesor de baile; mientras tanto algunos estudiantes suben a la oficina y toma la grabadora para ir practicando, en especial dos niñas que se encierran en ella y ensayan solas. Otras niñas toman una pelota y salen y juegan voleibol en la cancha, otros estudiantes toman otra pelota y juegan en la cancha de fútbol sala y otros se sientan en el corredor externo a conversar, otros en son de broma juegan de manos o juegos bruscos; se puede decir en general los hombres y las mujeres se encuentran separados en las actividades mientras esperan el otro profesor.

Llega el profesor de baile y los invita a trasladarse a un aula en el tercer piso, todos paran lo que están haciendo y se van en grupos conversando para el aula.

Todos los estudiantes llegan al aula y toman asiento, el profesor los saluda y algunos responden. El profesor les pone un video en el televisor sobre el baile del porro y todos hacen silencio y algunos cantan suave la canción que suena; algunos alumnos llegan tarde 5 minutos, entran y toman puesto en silencio.

El profesor para varias veces el video y explica algunos aspectos importantes para la clase y el baile, siempre que hace esto los alumnos ponen cuidado a las explicaciones. El

profesor pide a una alumna salir a demostrar unos pasos con él, la alumna le dice que no, que le da pena, todo el grupo se ríe y otros le dicen que salga, que tranquila, que a eso fueron, a aprender a bailar, ella insiste en que no, que saque otra niña; otra alumna se para y baila con el profesor, todos se quedan admirados a ver que ella baila bien esta música. El profesor constantemente cuenta historias de vida o anécdotas y todos se ríen, le hacen preguntas sobre lo que habla, ponen atención.

De pronto llegan dos alumnos de grados menores y piden permiso al profesor para ingresar y repartir unos bocadillos a los estudiantes, todos reciben la comida y le dan gracias a los niños por llevársela, los niños se despiden y todos en coro le dicen gracias.

El profesor cambia de video y les dice los pasos que se van a practicar, mientras tanto los estudiantes comen y escuchan al profesor. El profesor les pide sacar el cuaderno y les dice una tarea para realizar para la próxima clase, la mayoría lo hace y le hacen preguntas sobre esto.

Luego el profesor pide 4 parejas voluntarias para salir y bailar, salen las 4 mujeres y los hombres se tardan más en tomar la decisión de participar, luego de un momento salen los alumnos y el profesor les explica y demuestra los pasos que deben de hacer; algunos del grupo se ríen, gritan cosas a las parejas; el profesor pide respeto y silencio, luego solicita que se corran las sillas hacia la parte de atrás del aula para quedar más amplios, los alumnos las mueven haciendo mucho ruido y vuelven a sentarse.

Las parejas muestran como bailan ellas normalmente esta música, mientras el profesor hace observaciones a nivel general, los

alumnos siguen riéndose, el profesor para y vuelve y les dice que esto es serio, que se animen a salir a bailar, que no les de pena, algunos hacen caso al llamado y salen al frente a bailar. Como las parejas parece que nunca habían bailado ese ritmo, el profesor invita a una niña que ha estado en clases de baile con él y demuestran algunos pasos juntos, el grupo los aplaude; en general se ve que a ellos les gusta, lo conocen, pero no se atreven a salir a realizar los pasos. Las parejas entonces comienzan a hacer lo mismo del profesor, se ve que mejoran y lo disfrutan; mientras tanto los que están sentados conversan sobre el baile y lo que están haciendo los del frente.

El profesor vuelve y para y de nuevo hace otros pasos con la niña, ahí si todos se quedaron en silencio y más sorprendidos de lo que vieron, siempre hay silencio cuando el profesor lo demuestra. Salen de nuevo las parejas al frente y ya lo hacen mejor, hay más parejas, cada vez se animan más estudiantes a practicar, muchos alumnos le preguntan al profesor constantemente sobre el nombre de los pasos.

De repente una alumna y un alumno hablan duro y piden a todo el grupo que salgan todos juntos a bailar, que todos sigan al profesor en sus pasos; todos entonces aplauden y se paran a correr las sillas hasta el final del aula y se organizan para bailar todos juntos, nadie se queda sentado y todos se animan a bailar, el profesor titular también se anima y se integra al grupo, los estudiantes lo abrazan y se ríen.

El profesor de baile cambia la canción y comienza a realizar los pasos, todos lo imitan y se mueven a su ritmo; los estudiantes se corrigen entre ellos, se miran y dicen como lo están haciendo,



todos ponen cuidado a los movimientos. (el espacio no ayuda mucho a que haya un mejor desplazamiento).

El profesor los motiva diciéndoles que si saben bailar, que lo que pasaba era la timidez, que lo hacen muy bien y los alumnos se ríen y aplauden. Los alumnos aplauden al ritmo de la música, y se encuentran totalmente concentrados en el trabajo de clase. El profesor mientras bailan les pide que le recuerden la tarea que hay, los alumnos lo dicen mientras siguen con sus movimientos de baile.

Suena el timbre y todos toman sus pertenencias y se despiden del profesor, y salen del salón cantando las algunas canciones de la clase.

**RECURSOS UTILIZADOS:** televisor, videos musicales, aula.

**ENTREVISTA INFORMAL:**



## Anexo 6.7. Observación general 6

<b>PROPOSITO:</b> “conceptos de economía y política”	
<b>FECHA:</b> 18-09-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 6
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11 B – ciencias sociales, economía y política	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b> 33 (10 niñas)	<b>EDADES:</b> 16-18 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>Los estudiantes se encuentran fuera del aula de clase conversando y escuchando música, cuando llega la profesora todos entran al aula y toman asiento.</p> <p>En el tablero ya se encuentra la actividad académica para el día de hoy (conceptos de economía y política); entonces la profesora dice a los estudiantes que tomen los libros e inicien a responder las preguntas del tablero; los estudiantes se organizan por grupos de 4, 5 y 6 compañeros, en total 8 grupos y se distribuyen por todo el espacio del salón de clase. Algunos alumnos al pasar cerca de mi, me saludan.</p> <p>Un alumno por grupo toma el libro y busca las lecturas para el desarrollo de la tarea, lee para todos los compañeros del grupo, mientras ellos toman nota atenta de las respuestas.</p> <p>Se encuentran 2 grupos de solo mujeres, solamente una niña esta trabajando con hombres, creo que es por el novio que esta allí en ese grupo. Luego de un rato algunos grupos no han iniciado con la tarea, se encuentran conversando acerca de otros asuntos diferentes; otros alumnos preguntan a la profesora el número de la página del libro donde deben de leer; ella les dice “apenas van a empezar”, “no han hecho nada”. La profesora pasa por cada grupo para ver como van, los estudiantes inmediatamente se ponen a escribir y por un momento estudian. Cada estudiante en su grupo toma nota en su cuaderno sobre las respuestas; después de 20 minutos se encuentran todos atentos y organizados haciendo la actividad de la clase, se</p>	<p>Tener en cuenta para los grupos de discusión la pregunta: ¿cuál es la asignatura que más les gusta?, por qué?</p>

escuchan mientras hablan, se cuestionan y preguntan acerca de cómo cada uno entiende los conceptos, esto lo escucho de los grupos que se encuentran cerca de donde me encuentro ubicado.

Dos alumnos se paran del puesto para preguntar a sus compañeros si tienen un bolígrafo para que le presten, luego de pasar por 3 compañeros uno les presta un lápiz; y vuelven a sus equipos de trabajo.

La profesora pregunta a todos que si ya terminaron las dos primeras, todos los estudiantes contestan que no, que les de más tiempo para terminar, la profesora continua entonces pasando por los grupos. Se siente de repente un silencio en el aula, todos están trabajando en las preguntas, escuchando la lectura y escribiendo; se ven más concentradas en la actividad a los 2 grupos de las mujeres, ellas están en la parte de adelante del grupo y trabajando en mucho silencio. Un alumno llama desde otro grupo a una compañera para que le preste un corrector de escritura, la niña lo busca y él va por el. Luego de 15 minutos vuelve la profesora decir “muchachos corregimos” y los estudiantes le proponen que las 10 a.m. lo hacen, y ella dice bueno; otro alumno se para donde una compañera para que le preste una grapadora, le da un abrazo y le sonríe, ella la saca y le cose las hojas y el vuelve a su grupo de trabajo tocando la cabeza de varios de sus compañeros, los cuales se ríen y lo saludan.

Los grupos cercanos a mi posición, ya se encuentran hablando de otros temas fuera de la clase, bromean, se ríen mientras otros grupos siguen en la actividad.

Una alumna se acerca con su libro donde la profesora para preguntarle algo de la tarea, en ese mismo instante otro estudiante también hace lo mismo.

Un grupo pasa un papel con una nota escrita a otro grupo, los integrantes lo leen y le dicen que no lo entienden, entonces lo guardan y continúan en la actividad; un grupo de las mujeres llama a la profesora

para que le explique algo sobre el tema de trabajo, mientras la profesora habla, todas le prestan atención y hacen otras preguntas al respecto.

Una alumna le pide permiso a la profesora para ir a comprar agua, la profesora le dice que si y le da dinero para que compre para las dos, alumna sale y vuelve al rato con el agua para las dos, la alumna se integra de nuevo a su grupo de estudio.

Un grupo de 3 alumnos que se encuentra muy cerca de mi, al parecer no ha avanzado, no están realizando la tarea, se encuentran hablando de otras cosas diferentes, siempre que se acerca la profesora toman sus bolígrafos y se hacen que estudian, la profesora les dice que entonces qué?, cuando van a iniciar?; se va la profesora y vuelven a su conversación; excepto este grupo todos los demás estudiantes están concentrados en la actividad.

Un alumno se para a preguntar con su libro algo a la profesora, habla con ella un momento y vuelve a su puesto; en un grupo un compañero saca gomitas (gominolas) y las reparte entre sus compañeros, hacen bromas con ellas, se ríen y siguen trabajando.

La profesora sale del aula y el grupo sigue trabajando de forma autónoma en las preguntas de clase, en la medida que trabajan en las lecturas, los grupos se ríen, conversan a ratos de otras cosas diferentes de la clase, hacen bromas, pero siguen trabajando a su ritmo.

A veces la profesora se acerca a algunos grupos y hace también bromas con los alumnos, ellos se ríen, conversan con ella, parece haber una buena relación entre estudiantes y profesora.

Un grupo cerca de donde me encuentro se empieza a reír muy duro, a un estudiante lo cogió un ataque de risa, mientras otros grupos lo miran y le dicen que dejen el ruido, que dejen trabajar a los demás, la profesora les llama la atención, el alumno para y continua escuchando la lectura del

compañero.

Una alumna se para de su grupo y se va a conversar con las niñas del otro grupo, se queda de pie mientras habla con ellas, eso lo hace por un momento corto, luego pasa por otros 2 grupos preguntándoles como van, en que preguntan van, y algunos no le responden.

Ya se siente más ruido en el salón de clase, se conversa más alto y la profesora les llama la atención, bajando así el tono de las conversaciones.

La profesora se para al frente del grupo y vuelve a preguntar "listos" y todos dicen que ya casi, que les falta la ultima pregunta, entonces la profesora sale de nuevo del aula y los alumnos siguen trabajando; ya algunos alumnos se ven dispersos, va una 1 hora y 20 minutos en la misma actividad y ya conversan con los compañeros de los lados, de otros grupos, en general todos están dispersos, se llaman desde varios puntos del salón, se paran y caminan por el espacio. De repente un grupo de 5 alumnos se levanta de sus sillas y se va a un extremo del salón y se sienta en el suelo, la profesora les pregunta que les paso y ellos responden que los grupos de los lados no dejan avanzar con tanta habladera, interrumpen mucho; entonces la profesora les dice a los otros grupos que dejen trabajar, pero el grupo se queda sentado en el suelo.

Ya las mujeres parece haber terminado el trabajo, algunas se paran y conversan entre ellas, otras se van para donde la profesora y conversan del tema y de otros diferentes a la clase.

Un alumno se para de su grupo y toma una escoba (cepillo) y comienza a realizar el aseo del salón mientras todos están aún haciendo el trabajo; la profesora le dice que no es hora de hacer aseo, y el estudiante le dice que va ir adelantando para irse más rápido luego.

La profesora vuelve a decir "listos" y ellos dicen que no, ya ella les dice que les ve la

intención de no avanzar, de quedarse haciendo esto toda la clase, que les ve las “negras intenciones”, los estudiantes se ríen y le dicen tranquila, que no es así, que están trabajando en las preguntas, la profesora se ríe y se vuelve a sentar en su escritorio.

Un alumno aprovecha este momento en un buen tono y riéndose, le dice a la profesora que cuantas veces y en cuantos cursos les han dicho que América Latina es pobre, y la profesora se para y les pregunta ¿si somos pobres? Y todos se quedan callados.

Una alumna llama a un compañero y le hace una pregunta acerca de un concepto del libro, el estudiante se para y lee el libro, explicándole dicho concepto, ella le da las gracias y le hace un gesto positivo con los dedos de la mano.

Ya los alumnos llevan en esta actividad 1 hora y 30 minutos, entra la profesora y algunos grupos le dicen que ya tienen el trabajo terminado, entonces los manda a organizarse de nuevo en hileras y que dejen hasta donde tengan, que luego continúan las preguntas, que van a socializar lo avanzado en el día.

Mientras se organizan una alumna pasa por los diferentes grupos recogiendo los libros y los coloca en el escritorio de la profesora.

Algunos alumnos del grupo de que no trabajo, pide prestado el cuaderno a otros compañeros de otros grupos y comienzan a escribir la tarea de muestra, lo hacen de forma rápida para que la profesora no los vea.

La profesora llama la atención a algunos estudiantes por sus móviles, ellos inmediatamente lo guardan y ponen atención a la clase y explicación de la profesora.

La profesora les recuerda al grupo las normas para poder hablar o participar en la socialización de las preguntas; deben de levantar la mano para pedir la palabra, escuchar al que habla, y pide guardar los

<p>cuadernos y hablar desde lo que ellos comprendieron, algunos alumnos lo guardan, mientras otros continúan estudiando en este.</p> <p>La profesora llama a un alumno y le hace la primera pregunta, el estudiante de forma muy segura responde, mientras la profesora va escribiendo en el tablero; otros alumnos conversan y siguen sin poner cuidado, la profesora les vuelve a llamar la atención y ellos se cayán; otros alumnos siguen escribiendo de los cuadernos de los otros compañeros las respuestas de las preguntas de clase. En algunas ocasiones cuando la profesora esta explicando y da ejemplos de los conceptos, los estudiantes hacen bromas al respecto del tema; la profesora cada vez que hace una pregunta les pide levantar la mano y da la palabra a que sigue este procedimiento, a veces lanza la pregunta a un alumno en especifico, todos participan de las respuestas.</p> <p>Suena el timbre, los estudiantes toman sus pertenencias y van saliendo del salón de clase despidiéndose de la profesora, ella les recuerda terminar las preguntas para la próxima clase y se despida.</p>	
<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b> televisor, videos musicales, aula.	
<b>ENTREVISTA INFORMAL:</b>	



## Anexo 6.8. Observación general 7

<b>PROPOSITO:</b> “actividades libres”	
<b>FECHA:</b> 18-09-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 7
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11 B y 11 C	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b>	<b>EDADES:</b> 16-18 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>Los estudiantes salen al descanso, se van reuniendo en subgrupos del grupo general de grado 11, varios grupos se sientan en el centro del patio, donde hay sombra debajo de un techo de una pequeña tarima, conversan y comen algunas cosas; otros 10 estudiantes entre hombres y mujeres, toman un balón y juegan voleibol en la cancha, ellos organizan los equipos, discuten las faltas del juego y hacen el conteo de los puntos, mientras juegan se ríen y hacen bromas; 3 estudiantes se sientan a tocar guitarra; dos parejas de novios se hacen en debajo de unas palmeras que se encuentran en el patio, se dan besos y coquetean entre sí; otros estudiantes se van a jugar tenis de mesa, se prestan las raquetas y cambian una cierta cantidad de puntos.</p> <p>Dos alumnas y dos alumnos, del grupo que se encuentra en la sombra, juegan de manos, corren por el espacio cerca, se empujan, se toman de las manos, se tiran con los bolígrafos y se abrazan fuerte, siempre haciendo bromas y burlándose de los compañeros con los que juegan.</p> <p>Llegan a la cancha de voleibol otros alumnos de otros grados, piden juego, que los dejen jugar con ellos, los estudiantes de 11 los reparten en los equipos y siguen jugando, cuentan los puntos y cuando hay una falta de juego, no discuten sobre esto, parece estar siempre de acuerdo.</p> <p>Llegan 2 alumnas de 11 y llaman a otra compañera, a la cual le muestran unas copias que tiene, esta inmediatamente se va con ellas hacia otra parte del colegio, luego regresan y se sientan de nuevo a conversar con el grupo.</p>	

Suena el timbre de ingreso a clases y todos se paran y se dirigen a su salón de clase. Los de voleibol dejan el balón con los compañeros del otro grado y se despiden.	
<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b>	
<b>ENTREVISTA INFORMAL:</b>	

## Anexo 6.9. Observación general 8

<b>PROPOSITO:</b> Español y lengua castellana – Narraciones, Pruebas ingreso a la universidad	
<b>FECHA:</b> 189-09-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 8
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11 C	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b> 32 (13 niñas)	<b>EDADES:</b> 16-18 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>El coordinador académico me presenta al profesor de la asignatura y le explica lo que vengo realizando en el trabajo y con los profesores de Educación Física. El profesor me invita a pasar al aula de clase y así poder realizar la observación.</p> <p>El profesor saluda al grupo e inicia la clase con una reflexión de una frase que se encuentra en el tablero “la sociedad es una gran sombra proyectada en la pared para espanto de niños y tontos” G.P.</p> <p>El profesor les pregunta a los estudiantes que comprenden o que piensan de esto; los alumnos levantan la mano y comienzan a decir lo que ellos comprenden o interpretan de esta frase; algunos ponen ejemplos y estos son ampliados por el profesor, algunos dan sus puntos de vista al respecto y otros solo escuchan sin hacer nada, solo ponen atención a lo que se dice. Luego el profesor invita a que desarrollen una prueba simulacro del examen de ingreso a la universidad, estos se encuentran en la carpeta de cada uno de los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes se paran y toman sus pruebas y se organizan en parejas, comienzan a desarrollar la tarea.</p> <p>El profesor se sienta con una pareja e inician a corregir otro trabajo (parece que este es de clases anteriores); mientras tanto 4 alumnos apenas llegan a la clase, saludan a la profesor, toman asiento y comienzan a trabajar en la prueba. Algunos alumnos me miran y me saludan. Van pasando lo minutos y todas las parejas se ven más organizadas, definidas en el espacio, 2 parejas se acercan a otra</p>	

y conversan sobre la programación de los torneos del colegio, ellos hablan de los resultados de los partidos, hacen bromas y se van retirando hablando de lo mismo, se sientan y ya hablan desde lejos de este tema.

En la organización de las parejas, las mujeres trabajan entre ellas; solamente una niña trabaja con un hombre y eso porque es su novio. Las demás mujeres se ubican en la parte de adelante del grupo, cerca al tablero.

El profesor pasa por las parejas observando el trabajo de cada una y resolviendo dudas en las preguntas de la prueba, los alumnos le hacen preguntas y siguen trabajando.

Cada pareja esta concentrada en la prueba, leen y conversan con su compañero sobre la posible respuesta, cuando tiene dudas se acercan o hablan con la pareja cercana y entre los 4 tratan de solucionar la pregunta, en otras ocasiones llaman al profesor, se escucha en el ambiente a todos hablar sobre el tema de trabajo.

En una esquina el aula 2 parejas se encuentran conversando y hacen bromas, una pareja se gira constantemente para conversar con la otra de atrás, se ríen y escuchan música.

Otras 2 parejas se sientan en el suelo al frente del aula y debajo del tablero, parece que se sienten mejor allí, por el ruido y conversaciones de los demás compañeros.

Nuevamente 3 parejas desde su puesto se llaman y hablan de los partidos del torneo del colegio; otras llaman al profesor para pedirle ayuda.

Mientras tanto el grupo de la esquina continúan conectados a sus móviles, parece que se encuentran allí, porque tienen cargando sus móviles.

2 estudiante se paran del puesto y van a unas repisas cerca del tablero y toman 2 diccionarios y vuelven con sus compañeros (el aula tiene en un extremo

un repisa grande con libros, carpetas, documentos).

Las parejas a nivel general se ayudan entre si, se giran y hablan de sus respuestas, las comparan y avanzan juntos en el trabajo.

Algunas parejas luego de 40 minutos se acercan al profesor y le van mostrando sus respuestas, otros parecen haber terminado y lo entregan al profesor, estos que terminaron, salen a ratos del salón de clase y se ponen a conversar en el balcón, otros se quedan conversando con algunos compañeros en el aula.

El profesor se acerca y se sienta a mi lado, me cuenta que este grupo es bueno para trabajar, que son juiciosos, que tiene una buena relación con los estudiantes de este grupo. Me pregunta acerca de lo que estoy haciendo en el trabajo y que me ha visto observando algunas clases en otros días. Me cuenta acerca de algunos problemas familiares, sociales y de aprendizaje de algunos estudiantes del grupo; la dificultad que tiene para evaluar en algunas ocasiones a los alumnos por el grupo tan numeroso; explica entonces el manejo de las carpetas que tiene cada estudiante. En este momento se acerca una alumna y le pide permiso para ir al baño, él le dice que tranquila que puede ir sin ningún problema.

Algunos alumnos llaman al profesor y con él se acercan a un computador que hay en el aula, allí verifican las respuestas de la prueba.

Ya va 1 hora de clase y algunos alumnos se ven dispersos y haciendo otras cosas diferentes a la prueba, escuchan música con sus audífonos, juegan en sus móviles, y conversan.

El profesor se para al frente del grupo y les recuerda el tiempo de la prueba, que deben de ser muy conscientes de esto a la hora de hacer la prueba real en la universidad; les pregunta en que número van, a lo cual dicen que ya casi terminan de responder.

Las parejas continúan haciendo la tarea, una alumna que parece termino, se para y toma una escoba y comienza a barrer o hacer el aseo al aula de clase; otras dos parejas se organizan e inician a comparar sus respuestas y solucionar las que le faltan a cada uno. Una alumna se para con su móvil y lo conecta en un extremo del aula para dejarlo cargando y vuelve a su puesto.

Un alumno se para donde una compañera y le pide prestado un corrector, el mientras le acaricia el cabello, la abraza y le da las gracias, vuelve luego donde ella y conversan un poco.

Los alumnos ya comienzan a realizar otras tareas o actividades, ya no se ven muy bien las parejas de trabajo, se ven grupos. 2 alumnos se paran para buscar sus carpetas en la repisa, revisan sus trabajos, el profesor se acerca en ese momento y habla con ellos, los estudiantes la guardan y vuelven a su puesto. 3 alumnos salen del salón y conversan en la puerta, se ríen, se empujan y vuelven al puesto mirando las pruebas de los demás compañeros.

Un alumno se para y va a las parejas de las mujeres y compara las respuestas con algunas de ellas, conversan acerca de la prueba y luego sale del salón, algunos alumnos que estaban afuera del aula, entran y le entregan sus pruebas al profesor, otros joven se para y juega de manos con otro compañero, mientras los dos se ríen; ya la mayoría parece haber terminado la tarea y comienzan a comparar sus pruebas con muchas parejas y otros entregan al profesor. Llega al salón un señor y saluda al profesor y le pide permiso para hablar sobre las fotografías del grado de los alumnos, el profe lo autoriza y llama a los estudiantes a poner cuidado; todos los estudiantes, todos se sientan y con mucha atención escuchan al señor, de pronto llegan dos alumnos con algunos vasos de helado y los reparte a varios compañeros, eso no

<p>interrumpe la actividad, siguen poniendo mucho cuidado.</p> <p>Mientras habla el señor, los que tienen su helado lo comparten con los compañeros de los lados; todos se ven muy atentos a la explicación del señor, luego un alumno se para y pasa recogiendo los vasos o la basura de los compañeros que comieron para ir a botarla a la basura.</p> <p>En la explicación del señor, muchas veces se hacen bromas sobre el tema, pero con respeto y se vuelve a escuchar, suena el timbre y el profesor les pide organizar el aula como la encontraron, todos toman su asiento y lo organizan, para luego despedirse del profesor y salir del salón,</p>	
<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b>	
<b>ENTREVISTA INFORMAL:</b>	





## Anexo 6.10. Observación general 9

<b>PROPOSITO:</b> “afianzamiento de las posiciones defensivas del fútbol y definición”.	
<b>FECHA:</b> 03-10-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 9
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b> 31	<b>EDADES:</b> 16-20 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>Los estudiantes llegan a la cancha, y algunos se acercan a decirle al profesor que se deben de ir más temprano, ya van a jugar la final de los juegos intercolegiados en la cancha del corregimiento. El profesor les dice que deben de realizar la primera parte de la sesión de clase antes de irse, los estudiantes están de acuerdo y se sientan con los demás estudiantes de la clase.</p> <p>Todos el alumnado se encuentra sentado en la tribuna de la cancha y conversan mientras el profesor termina de organizar los materiales y su cuaderno.</p> <p>Algunos alumnos llegan 10 minutos tarde a la clase, saludan al profesor y se sientan con los demás. El profesor saluda e inicia poniendo una tarea para la próxima clase; los estudiantes sacan sus cuadernos para tomar nota de lo que dice el profesor, otros siguen conversando mientras el profesor explica, mientras otros se están cambiando la ropa para la clase.</p> <p>El profesor reparte unas hojas con preguntas para ser solucionadas por grupos de 4 estudiantes, los estudiantes se organizan por el espacio de la tribuna y comienzan a leer las preguntas, conversan acerca de ellas, tomando nota de sus acuerdos y respuestas; se escucha hablar a otros estudiantes sobre la final de fútbol de salón que tienen; otros piden al profesor volver a explicar lo que deben de hacer; otros le piden que explique lo que hay que realizar para recuperar la asignatura, ya que la van perdiendo en el año.</p> <p>De repente le suena el móvil a un</p>	

estudiante, él no sabe si contestar, se encuentra apenado; entonces los compañeros comienzan a decirle cosas en broma, a reírse de él, el estudiante se para y contesta su móvil a un lado de donde todos se encuentran.

Mientras todos trabajan en las preguntas, una estudiante se queda sola en un extremo del espacio sin saber con quien trabajar, a los 10 minutos se para y le pregunta un grupo si puede hacerse con ellos, los del grupo le dicen que no hay problema, todos se corren y le dan espacio para que ella se siente; luego le pregunta al profesor que se va hacer allí por que ya todos los grupos están completos, el profesor le dice que tranquila, que trabaje con ese grupo.

Algunos grupos van terminando la tarea, comienzan a coger los balones y realizan chutes en la cancha con los demás compañeros. El profesor los llama y les dice que dejen los balones quietos, los estudiantes vuelven a la tribuna y el profesor comienza a llamar al frente a cada grupo y les pide leer lo realizado, los demás escuchan y le hacen preguntas al profesor, este explica cada uno de los puntos dando ejemplos del juego. El profesor inicia con los estudiantes que deben de retirarse temprano, al rato unos alumnos vuelven a tomar los balones, entonces el profesor les llama la atención y les pide volver al puesto y escuchar.

Un estudiante sale al frente e inicia la lectura de su trabajo, todo el grupo comienza a decirle que lea duro, que lea como un hombre, un barón, este se ríe y le pasa la hoja de la tarea a otro compañero del grupo.

Comienza a llover y algunos estudiantes comienzan a cambiarse de ropa de nuevo, algunos le dicen al profesor que terminen ya, que no se mojen; el profesor les dice que aún no, que continúen con la actividad de la lectura.

Terminan la lectura y el profesor les pide a los que se va a ir de jugar la final que

dirijan el calentamiento de la clase, que se organicen en grupo y trabajen esta parte de forma autónoma por grupos. Todos los estudiantes se paran y se organizan en la cancha para calentar; se forman 7 grupos, los cuales trabajan solos de forma organizada, conversan acerca de los ejercicios que van realizando, hacen movilidad articular, desplazamientos, flexibilidad y algunas actividades con los balones, pases, juegos, etc.

Luego de 15 minutos en promedio, el profesor los llama a la mitad de la cancha y les explica la actividad siguiente; organiza 3 grupos ubicando a las mujeres en el centro de la cancha en hilera y los otros dos en los extremos de la mitad de la cancha. Mientras los estudiantes esperan su turno en la actividad, conversan, juegan de manos, observan a los compañeros que hacen el ejercicio; muchos estudiantes se resbalan cuando corren, todos se ríen, hacen bromas cuando esto pasa, todo es por que la cancha esta mojada.

El profesor cambia de ejercicio y todos los estudiantes llegan al centro, se organizan de nuevo en hileras, conversan y otros juegan al lado de la hilera con balones esperando su turno en la actividad, le profesor va explicando los errores que se cometen en voz alta y los estudiantes hacen preguntas sobre lo que él dice, en este ejercicio las mujeres tienen menos participación y motivación, de allí que algunas se paren a un lado de la cancha a conversar o se sienten fuera de ella.

A la hora de clase algunos estudiantes se retiran de la clase para ir a jugar la final de intercolegiados, se van a la tribuna y se cambian de ropa; cuando se vana a ir se despiden del profesor y los compañeros, el profesor les grita que mucha suerte, que ganen, otros compañeros también hacen lo mismo, mientras continúan haciendo el ejercicio.

Mientras esperan el turno, algunos estudiantes hombres y mujeres, toman

<p>balones y se van a jugar en la portería de un extremo de la cancha, mientras que el profesor se queda con otros corrigiendo y haciendo la actividad; una estudiante se sale y se sienta a un extremo de la cancha, saca su móvil y se queda allí sentada 10 minutos.</p> <p>Algunos estudiantes le piden al profesor que los deje ir a ver el partido de sus compañeros, quieren ir a ver el partido; que a penas es hora de llegar a verlos, mientras tanto en la portería siguen jugando los otros; el profesor llama a las mujeres y les pide realizar el ejercicio, ellas lo hacen muy bien, lo cual lo celebran todos los estudiantes y el profesor, ellas salen contentas de la actividad por que todos las aplauden y hacen ruido.</p> <p>El profesor les dice que los que deseen irse a ver el partido lo pueden hacer, se despide de los estudiantes y algunas mujeres se quedan jugando el ejercicio con el profesor.</p> <p>El profesor termina la clase y le pide a los estudiantes que ayuden a recoger el material de la clase, los estudiantes guardan los balones en la bolsa y se van reuniendo en la tribuna; el profesor les dice que él va ir también a ver jugar, que allí se encuentran, los estudiantes se cambian de ropa rápido para ir a comer al restaurante antes de salir del colegio, se despiden profesor y le dan las gracias por el permiso y la clase.</p>	
<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b> balones de fútbol, conos.	
<b>ENTREVISTA INFORMAL:</b>	

## Anexo 6.11. Observación general 10

<b>PROPOSITO:</b> Inglés: condicionales en acciones de la vida cotidiana	
<b>FECHA:</b> 17-10-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 10
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b> 27	<b>EDADES:</b> 16-20 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>Me encuentro fuera del aula a las 6:55 am. Llega el profesor de la clase y me saluda y me habla acerca de algunos aspectos de los estudiantes del grupo que voy a observar (puntualidad, la actitud en la clase, las ganas de aprender, la disciplina).</p> <p>Llevó 15 minutos luego de la hora de inicio de la clase y solo han llegado 4 estudiantes (1 hombre y 3 mujeres); el profesor sale a preguntar si ha pasado algo y sucede que el bus de los lleva al colegio se ha averiado, de allí la tardanza, a los 25 minutos el profesor decide iniciar la clase con los 4 estudiantes, el profesor inicia realizando una oración, y los estudiantes lo hacen muy serios y en voz alta. Luego el profesor les explica en el tablero la tarea del día de hoy, les entrega una hoja con el taller para realizar de forma individual, cada uno comienza a desarrollar la tarea en su puesto.</p> <p>A las 7:30 am. Llega el resto del grupo, la mayoría entra al aula y saludan al profesor, van tomando asiento; cuando ya se encuentran todos el profesor les explica la tarea, los estudiantes sacan sus cuadernos y van organizando su puesto de trabajo. Todos los estudiantes ponen atención y escuchan en silencio al profesor. El profesor les pide 100\$ pesos por cada copia del taller, los estudiantes se miran y comienzan a reunirse para pagarle al profesor, es decir, algunos estudiantes dan el dinero de 3 o 4 compañeros.</p> <p>El profesor sale un momento del aula y los estudiantes siguen trabajando en silencio y de forma autónoma, un estudiante se</p>	<p>El salón de clase esta organizado en 5 hileras entre 7 y 8 sillas por hilera.</p>

para del puesto y le toma prestado el cuaderno a otro compañero, vuelve a su silla y comienza a copiar de muestra del cuaderno del otro.

Luego de 45 minutos llegan al salón otros 2 estudiantes, toman asiento esperando que llegue el profesor, preguntan a otros que están haciendo. El profesor llega y les pregunta que les paso, ellos se paran del puesto y hablan con él a solas un momento, luego el profesor les explica la tarea.

Un estudiante se para a preguntar algo al profesor con el diccionario, mientras otro se acerca con su cuaderno; un estudiante se para y le arranca una hoja del cuaderno a uno de los que están hablando con el profesor y vuelve a su puesto. 5 estudiantes que no tienen diccionario le piden permiso al profesor para ir a la biblioteca a prestar diccionarios, les profesor les dice que vayan rápido. El profesor comienza a llamar a lista y cada estudiante va respondiendo o levantan la mano, mientras tanto siguen trabajando en silencio en el taller.

Algunos estudiantes se paran a preguntar al profesor en ocasiones.

Un estudiante pide prestado un sacapuntas a otro, este se lo lanza desde le puesto y luego se lo devuelven de la misma forma, hay mucho silencio en el aula, mucha concentración en la actividad que están desarrollando.

Luego de 15 minutos de haber salido, llegan los que se fueron a buscar diccionario, no encontraron en la biblioteca, ni con otros compañeros; se sientan y siguen buscando el vocabulario del taller.

Un estudiante que se encuentracerca de mi, esta realizando otra tarea de otra asignatura, copiando de muestra de un cuaderno de otro compañero, no esta haciendo el trabajo de inglés.

El profesor sale por un momento a buscar un cable para el computador. Los estudiantes continúan en la misma actitud

de trabajo. El estudiante termina de copiar la tarea del cuaderno, se para y va a entregarlo a su dueño.

Durante la actividad algunos estudiantes se prestan el diccionario con los que no tienen, se ponen de acuerdo como trabajar mientras buscan las palabras.

El profesor camina por toda el aula observando el avance del trabajo, los estudiantes aprovechan y le hacen preguntas cuando pasacerca de ellos.

2 estudiantes mujeres desde el inicio mantienen sus audífonos puesto, sabiendo que el profesor les hizo la observación del uso de ellos durante la clase.

3 estudiantes cerca de donde me encuentro, comienzan a hablar de otros temas fuera de la clase por un momento, no están haciendo el taller, luego vuelven a la tarea, solo cuando pasa el profesor por su lado, se preguntan la hora y dicen que todo lo que falta, parecen estar aburridos con lo que están haciendo en la clase.

En algunas ocasiones los estudiantes le piden ayuda al compañero del lado, le piden el significado de algunas palabras, se ayudan en la dificultad con algunas palabras del taller.

Un estudiante pide permiso al profesor para salir a entregar algo a un compañero que lo llamo desde afuera, luego vuelve al puesto y sigue trabajando, luego pide permiso para ir al baño.

Muchos estudiantes se paran a preguntarle al profesor sobre algunos significados que no encuentran en sus diccionarios. El profesor les hace un llamado de atención a las niñas que tiene sus audífonos y les pide guardarlos, ellas inmediatamente lo guardan y siguen en el trabajo de clase.

Suena el timbre para el descanso, el profesor se para en la puerta y se despide de los estudiantes mientras ellos le van entregando su taller marcado con sus nombres, los estudiantes se despiden y salen del aula.

<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b>
<b>ENTREVISTA INFORMAL:</b>



## Anexo 6.12. Observación general 11

<b>PROPOSITO:</b> “conocer y practicar los pasos del porro”	
<b>FECHA:</b> 17-10-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 11
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b> 36	<b>EDADES:</b> 16-20 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>Los estudiantes comienzan a llegar a la capilla donde se realiza la clase baile; los primeros en llegar a la clase son en su mayoría las mujeres del grupo, las cuales se van sentando en las sillas dispuestas en el aula mientras inicia la clase. El profesor se encuentra organizando el sonido para la clase mientras llegan los demás estudiantes.</p> <p>Afuera del aula algunos estudiantes juegan de manos y hacen bromas haciendo bastante ruido, luego ingresan al salón de clase hablando en voz alta y se sientan en la parte de atrás del grupo, otro alumno toca la guitarra mientras inicia la clase, los estudiantes siguen conversando en un tono muy alto.</p> <p>El profesor saluda a los estudiantes, da algunas normas para el desarrollo de la clase: guardar los móviles, tener disposición para las tareas, escuchar cuando se habla; también les recuerda el número de semanas que llevan y las que faltan para terminar el periodo académico, les desea que a todos les vaya muy bien y puedan graduarse de secundaria; los estudiantes en su mayoría escuchan las palabras del profesor, mientras otros siguen conversando y no lo observan.</p> <p>El profesor comienza a llamar a lista y los estudiantes levantan la mano, mientras tanto los estudiantes continúan conversando, todos miran cuando el profesor le da las gracias a una estudiante y le felicita por una actividad que realizó en días anteriores.</p> <p>Luego el profesor explica el trabajo del día y asigna unas tareas a algunos estudiantes que al parecer practicaron en</p>	

la clase pasada mucho más tiempo y pasos de baile, los estudiantes entonces salen al frente y se van organizando para iniciar con el baile, mientras otros se quedan sentados sin hacer el ejercicio.

7 estudiantes salen del aula sin decir nada al profesor, mientras tanto los demás del grupo se paran y ponen la música para irse organizando en parejas para ensayar los pasos que han aprendido en la clase, muchos continúan sentados conversando o sin hacer nada en la sillas del salón, el profesor les recuerda la práctica que deben de hacer, ellos siguen allí sentados. Los pocos que inician a bailar lo hacen con timidez, otros de pie observan a los que lo hacen, tratan de imitarlos, otros de pie conversan y bromean de manos, solo 4 parejas están haciendo de forma seria los pasos de baile.

Cambia el ritmo musical y más estudiantes salen al frente para bailar con un compañero o compañera, otros se hacen en tríos, y otros de forma individual.

Algunos estudiantes le piden ayuda a un compañero que si sabe hacer bien los movimientos del ritmo musical, este se acerca y les explica, les demuestra como hacer los giros y pasos, otra estudiante también les enseña a otras compañeras, los mismos estudiantes se van organizando en la medida que comprenden y aprenden a realizar bien los pasos. Intercambian de parejas en la medida que cambian las canciones.

A nivel general se nota que las mujeres son las más comprometidas con la actividad de la clase, sin embargo un grupo de 3 niñas se encuentra parado hace 15 minutos sin hacer nada, solo miran y conversan; una pareja que lo hace muy bien, llama la atención de varios del grupo, los cuales los observan y se asombran de lo bien que lo hacen, tratan entonces de hacer algo parecido a ellos.

Los estudiantes se piden ayuda entre ellos, inventan pasos nuevos, se corrigen entre las parejas, algunas de las niñas

invitan o tratan de motivar a los hombres para que bailen con ellas, tratan de enseñarles los pasos de baile.

4 estudiantes se encuentran en la parte de atrás conversando, se retiraron de los demás para sentarse al final a realizar otras cosas fuera de la clase. En clases anteriores son los mismos 4 que no hacen nada casi nunca.

Luego de 30 minutos en promedio algunos estudiantes comienzan a sentarse en el suelo y la sillas del salón, llegado el punto que solo 2 parejas están bailando, luego de finalizar la canción, todos están dispersos y conversando, algunos salen del salón a conversar en el balcón.

A las 10:00 a.m. llega el profesor de baile y todos los estudiantes ingresan al aula y los de adentro se predisponen y organizan para bailar de nuevo. El profesor toma el micrófono y los invita a recordar lo que han aprendido de las clases anteriores, les demuestra con una compañera que trajo a la clase.

Todos los estudiantes hacen una especie de semicírculo para observar la demostración del profesor, luego de 10 minutos del profesor explicar y demostrar, los estudiantes se van sentando de a poco. El profesor les pide a las mujeres que tomen a un hombre para bailar y así realizar los pasos que el mostro en su explicación. Las mujeres comienzan a llamar a los compañeros y formar las parejas, conversan acerca de los pasos, lo hacen primero sin música, ellos se ríen, pero tratan entre los dos de hacer lo mejor que pueda. El profesor pone la música y algunos se van haciendo a un lado del espacio para ver bailar a los que lo hacen bien, el profesor va pasando y sacando a bailar a los que ve sentados o sin hacer nada, parece que esto le gusta mucho a las niñas en especial. La otra profesora invitada hace lo mismo con los hombres, se empieza a ver una mayor participación de todos los estudiantes.

Faltan 15 minutos para el final de la clase

<p>y el profesor para la música y los invita a que se organicen por hileras para terminar con otro ritmo musical diferentes, allí si se hacen todos, excepto 3 estudiantes, los estudiantes comienzan a bailar, se corrigen entre ellos. El profesor les pregunta ¿quiénes han practicado en la casa?, los estudiantes levantan la mano y el profesor les dice que esos son a los que se le nota más el progreso en el baile, los felicita. Los estudiantes que no levantaron la mano, los miran y no dicen nada. El profesor les explica otros ejercicios y los estudiantes ponen atención a la demostración del profesor, el profesor los invita a preguntar, si tienen preguntas acerca de lo que están aprendiendo; los estudiantes no dicen nada y siguen bailando.</p> <p>Se cambia el ritmo de nuevo y todos de forma individual se ve más el trabajo de los pasos, puede ser el ritmo musical, luego lo mismo lo hacen en parejas, todas conversan mientras bailan y algunas llaman al profesor para pedir ayuda.</p> <p>Suena el timbre y los estudiantes siguen en el salón bailando, no salen, mientras algunos se van despidiendo del profesor titulas, otros siguen ensayando los pasos con el profesor y la profesora, siguen atentos a las explicaciones del profesor; el profesor para y se despide para los estudiantes salgan al descanso.</p>	
<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b>	
<b>ENTREVISTA INFORMAL:</b>	

## Anexo 6.13. Observación general 12

<b>PROPOSITO:</b> “afianzar el ataque”	
<b>FECHA:</b> 24-10-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 12
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b> 26	<b>EDADES:</b> 16-20 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>Los estudiantes se encuentran en el patio esperando al profesor, están sentados a los lados de las mesas de tenis, otros en el suelo cerca de ellas. El profesor llega con las raquetas y los llama a todos a un costado, los estudiantes se acercan y escuchan la explicación del profesor sobre lo que van a trabajar en el día de hoy, algunos se tardan un poco para llegar al grupo, el profesor llama a lista rápidamente, todos van respondiendo; luego el profesor entrega las raquetas y los estudiantes se organizan por grupos en las 5 mesas de tenis que hay dispuestas en el espacio.</p> <p>Comienzan algunos a jugar y realizar la actividad propuesta por el profesor, mientras un promedio de 15 estudiantes se quedan sentados cerca de la mesa correspondiente, otro grupo de 4 estudiantes sacan una guitarra y comienzan a tocar y cantar de manera suave en un extremo del corredor; todos están conversando, o solo callados mientras esperan su turno en la mesa.</p> <p>Luego de 10 minutos pasa el profesor por las mesas, observa cuantos hay por mesa y que es lo que están haciendo; algunos estudiantes al ver que el profesor bien se paran e inmediatamente se hacen de pie al lado de la mesa viendo a los compañeros que juegan; otros escuchan música y juegan en sus móviles.</p> <p>En la primera mesa llega un profesor de otra signatura y le pide a los estudiantes que lo dejen jugar, los estudiantes le entregan la raqueta y juegan a quien es capaz de ganarle y sacarlo del juego; el profesor parece jugar bien, los estudiantes</p>	

se animan, se motivan entre ellos para sacarlo, todos se ríen, y hacen bromas de las jugadas que realiza en profesor.

En cada mesa de juego los estudiantes llevan el marcador de juego, ellos mismos cambian de jugador cuando pierden, o con los que no han jugado aún.

Un estudiante comienza a llamar a una compañera en voz alta, le grita que se acerque pues a jugar, que le toca a ella con otro compañero, ella corre y comienza a jugar. Mientras tanto los estudiantes siguen tocando la guitarra en el extremo del espacio.

En una mesa los integrantes se preguntan ¿quién falta por jugar?, entonces comienzan a gritar ¿quién falta? Y se van acercando algunos estudiantes para realizar la tarea.

En una mesa 3 estudiantes discuten acerca del marcador, ellos llegan a un acuerdo, se ríen y continúan jugando. Luego de 1 hora y de repente el grupo de clase se ve reducido, algunos estudiantes se han ido de la clase y ni el profesor se ha dado cuenta, unos están en otra parte del patio comiendo, conversando.

Las mesas llaman en voz alta a los compañeros de juego para cambiar de jugadores, algunos se encuentran comprando en la tienda, y se llaman para ver quien quiere alguna cosa de ella.

En la mesa donde está jugando el profesor invitado, es donde más estudiantes se encuentran jugando y viendo los partidos contra él, allí es donde más movimiento se ve de la clase, hasta el mismo profesor de Educación Física se encuentra allí viendo jugar.

Luego el profesor pasa de nuevo mirando a los que están participando y ya se da cuenta de que faltan muchos, le pregunta a algunos que se hicieron los compañeros, ellos dicen no saber. El profesor ya faltando poco para terminar la clase, le pide a algunos estudiantes que están jugando o escuchando música en sus móviles que los guarden, llega donde los

de la guitarra y les pide que guarden inmediatamente esa guitarra, los estudiantes la guardan y se van para una mesa a jugar tenis.

En una mesa el profesor de Educación Física juega contra un estudiante, algunos entonces se acercan y le dicen al profesor que cuando quiera le ganan, que vaya a la mesa de ellos para ganarle, el profesor se ríe y comienza a jugar por ratos en cada una de las mesas contra los integrantes que allí se encuentran; los estudiantes se van acercando siempre donde juega el profesor, le hacen bromas, el profesor solamente se ríe. Suena el timbre y todos le entregan las raquetas al profesor y se despiden.

**RECURSOS UTILIZADOS:**

**ENTREVISTA INFORMAL:**





## Anexo 6.14. Observación general 13

<b>PROPOSITO:</b> "juego de fútbol organizado"	
<b>FECHA:</b> 14-11-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 13
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b> 25	<b>EDADES:</b> 16-20 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>Los estudiantes se encuentran fuera de la cancha de fútbol esperando que llegue el profesor y habrá la puerta para entrar; cuando el profesor llega algunos estudiantes lo saludan y luego entran a la cancha y se sientan en la tribuna y comienzan a cambiarse la ropa.</p> <p>El profesor saluda al grupo y explica algunos aspectos sobre un trabajo que se debía de entregar en la semana, dice las personas que lo han entregado y les pide las autoevaluaciones; los estudiantes que saben que van perdiendo la asignatura, le preguntan la profesor qué otros trabajos pueden realizar para recuperar las notas perdidas y así recuperar.</p> <p>Después de 15 minutos aún llegan más estudiantes, saludan a los compañeros y al profesor y se sientan.</p> <p>El profesor tienen una bolsa con algunos petos o camisas para entrenar, los estudiantes comienzan a tomar los petos y comienzan a hacer bromas sobre ellos, ya que están algunos muy sucios y huelen mal, se hace mucho desorden al respecto y el profesor les llama la atención, los estudiantes inmediatamente se sientan de nuevo y ponen atención a la explicación del profesor.</p> <p>El profesor explica como se van a organizar los equipos para la clase de hoy (es la ultima clase del año), el profesor dice que solo se va a jugar de manera general fútbol; los estudiantes se entusiasman con la explicación y comienzan a hablar entre ellos como armar o conformar sus equipos. Las mujeres por su parte se van reuniendo y conversando como se van a repartir en los</p>	<p>Les pregunto a las mujeres acerca de cómo se sienten acerca de su participación en la clase, ellas me dicen que muchas veces se sienten excluidas por sus compañeros de juego, sobre todo cuando es el juego de fútbol de forma competitiva. Sin embargo que las mayoría de las clases todo es igual y no hay problema para jugar.</p> <p>Otra estudiante me dice que a veces son ellas mismas las que se excluyen, que muestran poco interés, motivación y no se integran, y así como las van a tener en cuenta para jugar, para pasarle el balón, para que las elijan en sus equipos.</p>

equipos.

Algunos estudiantes interrumpen al profesor y solicitan que tenga en cuenta con la nota a los estudiantes que ganaron los juegos de fútbol sala del municipio de Medellín, mientras tanto los otros estudiantes se van parando y comienzan a calentar de forma individual y en parejas.

Los hombres de la clase comienzan a organizar los dos equipos, hay dos estudiantes que van eligiendo a sus integrantes, dicen el nombre de a uno. Mientras tanto la mayoría de las mujeres se encuentran en silencio y mirando esa selección. El profesor se acerca y las motiva para que se acerquen y motiven a jugar; tres mujeres se paran y le dicen a las otras “vamos” “vamos” las otras entonces se van acercando donde están escogiendo a los integrantes de los equipos.

Mientras sucede esto van llegando otros dos estudiantes a la clase y cambian para jugar, y comienzan a gritar cosas a los compañeros y a opinar acerca de la conformación de los dos equipos.

Las mujeres son seleccionadas de igual número en los equipos; luego de estar conformados los equipos, se hacen en cada extremos de la cancha y hacen ejercicios de calentamiento, estos son dirigidos por un estudiante en cada equipo.

Luego de 15 minutos el profesor pita y todos se acercan a la mitad de la cancha, el profesor les hace unas consignas y luego comienza el partido.

Dos estudiantes que no pueden realizar la clase, el profesor les pide entonces que hagan de jueces de línea, ellos se paran en las líneas laterales de la cancha y lo hacen lo más seriamente.

Durante el partido los estudiantes conversan para organizar las posiciones en la cancha, se ponen de acuerdo en quien cobra las faltas de juego.

Se nota en un equipo que hay preocupación para que las mujeres

<p>jueguen, tratan de buscar a las mujeres para pasarle el balón, para que anoten gol. Mientras en otro equipo no hay tanta participación de ellas, lo cual se puede ver en la poca movilidad y pasividad de las mismas.</p> <p>En un tiro a portería el balón se va muy lejos y a una zona verde muy alta, el balón lo busca un estudiante y no lo encuentra; muchos entonces se van a buscar el balón, y algunos los pica unas avispas, corren y muchos se ríen y hacen bromas a los compañeros, ellos se limpian con agua y luego continua el partido.</p> <p>Algunas mujeres se van saliendo del partido y se hacen a mi lado.</p> <p>Luego de casi una hora de partido, el profesor pita y los llama a la tribuna, los estudiantes escuchan las observaciones del profesor y luego se despiden.</p>	
<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b>	
<b>ENTREVISTA INFORMAL:</b>	



## Anexo 6.15. Observación general 14

<b>PROPOSITO:</b> “afianzamiento de los pasos del porro”	
<b>FECHA:</b> 21-11-2013	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 14
<b>LUGAR:</b> El Cole	
<b>CURSO:</b> 11	<b>PROFESOR:</b>
<b>No PARTICIPANTES:</b> 34	<b>EDADES:</b> 16-20 años
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
<p>El profesor se encuentra en el aula (capilla), van llegando los estudiantes y se van sentando en las sillas, dos niñas conversan mientras tanto a un lado del espacio, mientras llegan dos estudiantes organizan o preparan el sonido, el profesor es abrazado y bromea con algunos estudiantes. Otros estudiantes juegan de manos y conversan mientras se pone el sonido.</p> <p>Llega el profesor de baile y le pide al grupo que se pongan de pie y se organicen al frente del aula para iniciar con el baile, los estudiantes de organizan en parejas y el profesor les recuerda la importancia de disposición y actitud para aprender a bailar y para la clase de Educación Física.</p> <p>Suena la música y comienzan los estudiantes a bailar, mientras llegan algunos estudiantes tarde a la clase, saludan y abrazan a algunos compañeros. Otras estudiantes están sentadas sin hacer nada, solo conversan, observan a sus compañeros.</p> <p>Los que bailan se organizan en hileras y van siguiendo los pasos que propone el profesor (20 estudiantes se encuentran trabajando en la clase, otros 14 se encuentran sentados).</p> <p>Algunos estudiantes juegan de manos a un extremos del espacio, se ríen mientras otros compañeros los observan.</p> <p>Algunos que están cerca de donde estoy ubicado, se acercan y me dicen “que pereza esta clase”, “que siempre es lo mismo”, “se debería de cambiar los pasos”, “o mejor la clase de música” y me hacen algunas preguntas acerca del</p>	<p>Dos alumnas se sientan a mi lado y me dicen que la clase es muy aburridora, que les da pereza hacer siempre lo mismo, que no hay con quien bailar, que esa música no es buena, que ya no se baila, etc.</p> <p>Dicen las alumnas que muy bueno sería bailar, merengue, salsa, otros ritmos más buenos, que les sirviera para bailar en los espacios cotidianos de ellas.</p>

proyecto de investigación.

El profesor para la música y todos los estudiantes se ubican a los lados, los estudiantes escuchan la explicación y demostración del profesor; algunos estudiantes se van moviendo o tratan de hacer lo que ven en el profesor, otros conversan acerca del ejercicio que se debe de hacer, otros se sientan mientras observan al profesor. Dicha explicación se extiende por 10 minutos y ya la mayoría de los estudiantes se encuentran sentados viendo al profesor bailar con una estudiante.

El profesor vuela a poner la música y en especial una misma canción e invita los estudiantes a realizar o tratar de hacer lo que se explico. Luego el profesor les dice que practiquen de la forma que ellos quieran, que propongan pasos con la música con su pareja de baile. Las parejas conversan acerca de los pasos, los movimientos, se corrigen, algunos compañeros más avanzados se acercan y explican a otras parejas, bailan con otros diferentes a sus parejas.

Una profesora de otra asignatura entra en el aula e invita un estudiante que esta sentado a bailar con ella; entonces algunos compañeros se ríen y lo motivan a bailar, el estudiante se para de su puesto la abraza y comienza a bailar con ella, todos aplauden y los miran bailar.

30 minutos los estudiantes bailan de forma autónoma, repasan los pasos vistos durante la unidad, el profesor los observa.

El profesor los llama a todos de nuevo a observar otro paso nuevo y todos se acercan para observar; luego ellos inician su baile.

Las parejas llaman al profesor para que les ayude a realizar los pasos nuevos. Luego de un rato, el profesor les cambia de ritmo musical y algunos estudiantes que se encontraban sentados se paran y ahora si participan de la clase, bailan y buscan pareja para bailar, parece que este ritmo si les motiva más a la clase.

Suena el timbre de cambio de descanso y todos toman sus morrales, se despiden se los compañeros y el profesor y salen del aula.	
<b>RECURSOS UTILIZADOS:</b>	
<b>ENTREVISTA INFORMAL:</b>	





## **Anexo 7: Guía entrevista profesorado.**

### **Objetivo**

Indagar por el proceso de enseñanza y aprendizaje que lleva el profesorado de la institución en la asignatura de Educación Física.

### **Presentación**

Mi nombre es \_\_\_\_\_ le agradecemos mucho por participar en esta entrevista y por el tiempo que nos está compartiendo, lo que usted nos diga y la información que usted nos pueda suministrar será de gran importancia para nuestra investigación y esperamos pueda favorecer al programa de Educación Física y a ustedes como profesorado.

Las preguntas están orientadas a conocer los procesos que usted realiza para desarrollar sus clases. Además quisiéramos conocer usted qué piensa o cree que el programa de Educación Física le aporta al estudiantado de la institución. Nos gustaría grabar la conversación para no tener que estar escribiendo y poder estar más concentrados en nuestra conversación, además nadie sabrá lo que usted nos va a compartir ni conocerá su nombre, solo nosotros lo sabremos.

Si está de acuerdo con lo que le acabamos de plantear, ¿le parece bien que comencemos?

### **Guía de preguntas**

#### *Condiciones institucionales y educativas*

¿Cómo es el proceso de la asignatura de Educación Física dentro de la institución educativa?

¿Cómo se llegó al proyecto por intereses del área de Educación Física?

¿Considera que este programa o proyecto es diferente a los demás colegios públicos de la ciudad? ¿Qué lo diferencia o hace diferente?

¿Consideran su institución diferente o igual a las demás instituciones del sector? Por qué?

¿Qué es lo positivo y negativo del proceso o proyecto de Educación Física?

¿Qué concepto tiene acerca de los espacios y materiales con los que cuenta la institución para el desarrollo de la asignatura?

#### *Proceso didáctico de la asignatura*

¿Qué aspectos o elementos considera debe de tener una buena clase de Educación Física?

¿Cuáles son los pasos o el proceso que usted normalmente lleva en una clase de Educación Física? ¿Me puede contar una clase?

¿Cuáles son los objetivos de la asignatura a nivel general?

¿cuáles son los contenidos que se trabajan o enseñan en la asignatura?

- ¿Cómo se trabajan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la asignatura?
- ¿Sí hablamos de porcentajes cuál de los contenidos tiene preferencia en sus clases y porqué?
- Normalmente ¿cuál es el método(s) que utiliza en sus clases?
- ¿Qué es lo más importante a la hora de realizar la evaluación del aprendizaje a los estudiantes?
- ¿es una asignatura fácil de aprobar por los estudiantes?
- ¿Cuál es el proceso de evaluación de sus clases?
- ¿Qué mejoraría usted de la asignatura de Educación Física en el colegio y cómo profesor?

#### *Aprendizaje en la asignatura*

- ¿Cuál es la importancia de la asignatura para la formación de los estudiantes?
- ¿Qué tan importante es enseñar conceptos y actitudes en la asignatura?
- ¿Qué espera que el estudiante aprende en sus clases?
- ¿Ustedes los profesores enseñan valores y actitudes en la clase de Educación Física? ¿Cómo lo hacen? ¿Lo evalúan?
- ¿Consideras que el profesor influye en el aprendizaje de los estudiantes? y en el gusto de la asignatura?

#### *Profesor – interacciones*

- ¿Cuáles son las cualidades o actitudes que usted resalta de usted mismo como profesor?
- ¿Es importante para usted tener una buena relación con sus estudiantes? porqué?
- ¿Usted se siente competente para orientar todos los contenidos de la asignatura? Cuál su fortaleza?
- ¿Tiene normas en la clase de Educación Física? Cómo son pactadas o construidas? Se cumplen?
- ¿Qué importancia tiene la disciplina en sus clases? O no es importante?

#### **Despedida**

Le agradecemos nuevamente por su tiempo y atención prestada, toda la información que usted nos brindó es de gran importancia para nosotros y para el desarrollo del estudio, nos gustaría poder contactarlo en otra ocasión si es necesario, para complementar alguna información que nos permitiría un mejor desarrollo de la investigación.

## **Anexo 8:** Entrevistas al profesorado.

### Anexo 8.1. Entrevista profesor 1

Entrevistador: D

Profesor: A

D: Bueno Juan, entonces la idea es como hacerte unas preguntas acerca del proceso de la clase de Educación Física (Educación Física) en general, y algunos aspectos de ustedes como profesores, pero la idea quiero ser claro, que yo en ningún momento voy a juzgarlo a usted, ni evaluarlo, ni criticarlos en ese sentido; sino que es como valorar o hacer una relación con la información que recogimos de los estudiantes, entonces para empezar yo quisiera que me contara Juan: ¿cómo es el proceso en general de la signatura de Educación Física dentro del colegio, en este caso todo el proceso de secundaria?

A: a bueno, pues en primaria siempre hemos tenido pues como el apoyo de la Universidad de Antioquia pues, y tratamos de que no abandonarla mucho, porque en los colegios oficiales del municipio de Medellín no se presenta el docente de Educación Física; y ya después hacemos el empalme donde se trabaja mucho la parte coordinativa y Predeportivo como grado 5°, y ya en 6° empezamos a enfatizar como en la parte de los intereses, teniendo en cuenta un interés deportivo, pero pues, teniendo en cuenta toda la parte pues motriz y lo expresivo motriz y la parte cognitiva en los pelaos, por medio de los deportes, entonces empezamos por ejemplo en grado 6°, empezamos por ejemplo con atletismo, tenemos... hacemos mucho énfasis en natación, también hacemos actividades predeportivas, como toda esa inducción a la parte deportiva como tal en los grados 6° y 7°.

Ya en octavo empezamos un poquito, a hacer más fuertes, a hacer más énfasis en lo que es ya... como ya los vemos con unas cualidades más desarrolladitas a nivel de fuerza, de motricidad ya empezamos con la parte de pronto de baloncesto, voleibol, esa es la parte, como lo fuerte y seguimos un poquitico con natación, pero ahí se va perdiendo, porque los pelaos van perdiendo la motivación por la parte de la piscina y ya en lo que es... 9°, 10° y 11° empezamos ya cosas ya un poquitico más fuertes por ejemplo: el softbol que ya lo tenemos acá, el fútbol, y ya todo lo que interfiere ahí, en la parte de los primeros auxilios, la administración deportiva, o sea, todo de acuerdo a la edad le vamos metiendo unos temas específicos como tal a los pelaos, entonces como vamos subiendo de acuerdo al nivel, los 6° y 7° un poquitico más de atletismo y toda esa parte de deportes de base, 7°, 8° y 9° un poquitico de baloncesto, voleibol, micro y ya un poquitico en 10° y 11° como deportes que ellos no han tenido la oportunidad de... es como a grandes rasgos lo que hacemos.

D: ¿cómo se llegó al acuerdo a nivel general de decir: vamos a trabajar por intereses? O ¿cómo se llegó a ese tipo de proyecto?

A: a bueno, don Pepo... eso si tiene una motivación con don Pepo con un proyecto que se llama ACA (Asistiendo Contento y Avanzando), entonces él lo

dividía en 3 aspectos: unas áreas que eran como por intereses, que eran: la tecnología, o sea la informática y la parte de Educación Física, entonces en informática podían escoger por ejemplo Word, Excel, ellos escogían y en Educación Física igual, un deporte que a ellos les gustara, entonces ellos se motivaban por eso, en la parte de momentos era como la parte de artística que ellos tenían como algo que hacer... a momentos por ejemplo la parte religiosa y unos productos que era por ejemplo en la parte artística donde de hacer como algún cuadro y ya la parte cognitiva; entonces la parte cognitiva era de a 4 horas y ya los momentos intereses era de a 2 horitas, entonces era como el complemento de esa parte cognitiva, eso se llama un proyecto que se llamaba ACA (Asistiendo, Contentos y Avanzando) y después le metimos la alta competencia académica, esa fue pues como el gran remonte y ahí empezamos, a hacer una especie de encuestas: ¿qué les gustaba a los muchachos?, más o menos hicimos una encuesta grande, yo creo que por ahí esta, de qué les gustaba a los muchachos entonces: fútbol, voleibol, todo eso, entonces empezamos como a distribuir y más o menos con el plan curricular que tiene el área a nivel del municipio de Medellín.

D: ah bueno... ¿y ustedes consideran que ese programa o ese proyecto hasta la fecha... es diferente...o en qué se diferencia de los demás colegios del sector?

A: Pues ves, el hecho de que solamente el pelao tenga la oportunidad de escoger, aunque sea en este momento, antes pues llegamos a tener hasta 27 intereses porque los pelos asistían extracurricularmente, pero por la parte de la deserción, como los pelaos se iban y tenían que volver a veces no volvían, se quedaban en la casa y por la distancia pues como tal entonces nos tocó meterlo dentro de la normatividad pues de cada calendario, o sea...

D: del horario escolar

A: del horario escolar, y ya últimamente nos tocó depurarlo mucho, porque antes nos apoyábamos mucho en los practicantes y ya los practicantes tampoco no podían asistir y nos tocó rebajar a solamente dos intereses por cada grado. Pero el hecho que el pelao escoja ya el pelao va con otra motivación diferente, el hecho de que diga: yo escojo con tal profesor y tal interés ya el pelao cambia de actitud totalmente porque al menos le estamos dando la oportunidad de que él tenga esa elección, entonces hay una parte actitudinal muy importante ahí; y ya él escogerá, hay muchas variables que se pueden mirar: el gusto, los compañeros con que van a asistir ahí, el docente, eso es muy variable porque por ejemplo hay pelaos que dicen: yo trabajo con el profe Pedro porque Pedro pues es más exigente y a veces trabajan con el profe beato porque yo soy más madre, (risas de D) pues son como muchas variables que pueden haber ahí, sí como el trato también, o la empatía que tengan con el docente.

D: ah bueno... ¿y que son a nivel general lo negativo y lo positivo de este proyecto? Ya has mencionado algunas cosas pero qué...

A: Bueno yo creo que son las cosas más positivas, la parte... haber que podríamos ver en la parte negativa: que de pronto la frecuencia, la frecuencia no se puede hacer como un seguimiento muy exhaustivo porque de todas

maneras los calendarios de nosotros a nivel de colegios oficiales se pierde mucha clase digámoslo así, o hay mucha actividad diferente pues o mucho proyecto entonces no se ve como un desarrollo adecuado de las actividades, pero por ejemplo cosas positivas que uno ve con referente a otros colegios es que los pelaos uno nunca los ve sentados, usted todos los pelaos están participando siempre en la clase, o sea, siempre están activos hay algunos con muy buena disposición, hay una muy buena actitud, hay un buen aprendizaje, los pelaos de acá casi todos, todos, o en un buen porcentaje hacen parte de algún club deportivo o de alguna actividad extracurricular pues, o sea uno ve que hay una... otra cosa también es que los pelaos de acá salen con un interés grande de estudiar Educación Física, o sea que les interesa estudiar Educación Física y son muchos, en el corregimiento que están estudiando Educación Física y el deseo va desde nuestra institución.. ya a ver como a veces que, a ver a veces también hay limitantes de pronto los docentes también somos muy limitantes porque a veces no manejamos tan amplio muchos conceptos pues porque a veces se puede ampliar mucho la gama, la parte de la gama; pero en general son más las cosas positivas que las cosas negativas.

D: bueno. Hay algunas preguntas ya que contestaste que tenía yo para más adelante, ¡pero bien!

Juan a nivel general la I.E. usted como profesor la considera: igual a las demás o en ¿qué se diferencia? Como institución, no nada más la Educación Física sino el colegio como tal.

A: Bueno, pues el colegio de todas maneras con su infraestructura ahí cambia totalmente pues, el hecho de ser rural, de tener piscina, cancha de fútbol, 3 placas una zona verde amplísima, pues, estamos en una zona rural eso totalmente cambia pues como la idea y el proyecto que se tenía acá de formar muy buenos ciudadanos con una alta competencia académica eso fue fundamental, el hecho de que empezamos con la palmadita del amor con don Pepo pues, de que nos llegaban porque este colegio lleva apenas 20 años comparándolo con 50 años que lleva el colegio más viejo de acá, entonces nos llegan todos los rezagos de todos los colegios, entonces llegaban pela'os con una pues, con la parte de buenos ciudadanos muy poquito entonces se empezó a formar mucho eh, también el hecho de... o sea el proyecto ACA es como lo más importante porque por ejemplo aquí los grados, un pelao puede estudiar matemática o estudia las áreas cognitivas cuatro horas y cuatro horas seguidas donde trata de desarrollar todo, todo su proceso ahí mismo, o sea, se cuestiona se plantea un desarrollo de un tema y ahí se trata de solucionar todo, eso es importante, que los pelaos rotan, que los pela'os... que los profesores tienen su nicho ósea que la idea es que los profesores de matemáticas estén metidos en un cuento, que los de informática tengan un salón, o sea esa cambia también, porque el pelao va cambiando de espacios y de momentos también, eso cambia totalmente, también la parte rural y la parte de ser corregimiento también ayuda, aunque el corregimiento ha cambiado demasiado, pero también eso ayuda o sea... eso es lo que yo creo las grandes, las grandes ventajas de la institución como tal... ¡hay! Y ahorita pues que estamos metidos, tan metidos con el rector y con ese colegio parque, que

sea... le han metido mucho y se han ganado premios de investigación y todo el cuento, esto también hace la gran diferencia yo pienso... y los pelaos, yo creo que los pelaos...

D: Entonces se puede decir a nivel general que ustedes tienen como profesores de Educación Física apoyo también de la administración del colegio.

A: O sea, si la tenemos pero no es... antes éramos de pronto un centro, era un... la Educación Física era una fundamental acá en la institución, de pronto llegó pues Julio y Julio de pronto tenía unas ideas diferentes pues que nos apoya pero no de pronto en con la dinámica que teníamos anteriormente (D: con Pepo) con Pepo, que Pepo sí, pues como que o sea eso depende mucho del gusto y la visión que tenga pues el directivo como tal.

D: Juan: ¿cuáles son los pasos generales que cotidianamente llevas cuando haces una clase de Educación Física?

A: a bueno, yo siempre mis pasos son: primero pues como un saludo y de pronto una contextualización con la parte actual, o sea trato de hablarles de qué pasó el fin de semana o de la parte deportiva, si estamos en algún tour de Francia, porque me he dado cuenta que los pelaos miran eso, o sea, o al menos pues no se sabe por ejemplo que un atleta se ganó una medalla de oro, que fuimos quintos en los Panamericanos... como hablarles algo, como hablarles de pronto, si alguien uno ve que le pasó, pues al menos como una empatía con el grupo. Después siempre paso a una parte teórica por lo general, 10 – 15 minutos, que me gusta dictarla, no me gusta, o pocas veces que consulten para qué... como al menos como contextualizar el asunto. Luego paso siempre a una parte, pues un calentamiento, trato siempre de meterle un jueguito, un jueguito pues como tal y ya el desarrollo del tema. Y en la parte final siempre casi no me da tiempo pues, en la llamada a lista es como donde ya no hago esa vuelta a la calma, simplemente evaluó, trato de evaluar porque, qué pasaba antes, pues... tomé esa decisión porque antes yo llamaba al principio y hay pelaos que se me quedaban por fuera, entonces siempre llamo al final y le pongo la nota al pelao y le digo cuál fue, de pronto por su uniforme, su actitud, su disposición le pondo una nota como tal, entonces ahí es como la vuelta a la calma con su nota y ya cada uno se va tratando de decirle siempre que hidraten y que estiren pues esa sería como la parte ideal, como lograr siempre esos 10 minutitos para eso, pero es como a nivel general mi clase, mi contexto pues de clase.

D: ¿Y qué consideras vos a partir de la formación que tienes desde tu experiencia como profesor? ¿Cuáles son esos aspectos o elementos fundamentales para que haya una buena clase de Educación Física?

A: La primera parte ehh... o sea primero la buena ambientación y segundo como motivarlos con un jueguito, o sea yo creo que a veces un jueguito hace falta, como un jueguito de inducción hace falta y también, o sea como meterlos en el cuento porque uno se vuelve muy tradicionalista, o sea uno se vuelve muy repetitivo en las clases entonces uno repite todas esas secuencia del calentamiento entonces en la medida que vos hagás una buena motivación, una buena entrada con un jueguito que no sea, que sea bueno y que incluso

para la clase ya ahí motivas a los pelaos pues, y ya como el cambio, variedad pues como de la clase, ahí está la clave. Lo que pasa es que uno como... se vuelve muy tradicional y repetitivo; entonces empieza que el estiramiento, el calentamiento, entonces, uno tiene... yo creo que en el calentamiento esta como la disposición a la clase, porque si vos lo repetís un mismo estiramiento, aunque sea... el hecho de cambiarle digámoslo así, que el estiramiento sea individual a pareja o sea tríos o que sea primero un espacio diferente ya con eso cambia la actitud del pelao, porque el pelao ya está viendo que hay una cosa diferente en la clase como tal, porque ellos le repiten a uno: a otra vez lo mismo, entonces ahí es donde uno trate... hay que tratar de no caer pues lo máximo pues, aunque muchas veces hay que decirles: muchachos la parte de la rutina hay que hacerla, el calentamiento siempre hay que hacerlo, pero hay que tratar de variárselos como tal.

D: Bueno. ¿Y a qué te referís cuando decís que haya una buena ambientación?

A: ambientación es como yo trate de llegarles pues, o sea, y tanto... yo no sé a veces pasa que uno con los pelaos tiene como empatía y hay días buenos y días malos digámoslo así, y a veces llega uno como que no logra como, como captarles la atención y hay momentos en que llega y ¡Pump! Despertó la atención y ya después de que usted se los gane usted puede llegar, pero hay días que uno también de pronto como que no le da la clase, no es como favorable, aunque uno la da pues, pero no es la clase optima que uno quisiera dar pues, como que uno dice: no es la clase exitosa y fue agradable para los pelaos.

D: Entonces se puede decir que lo repetitivo y lo tradicional que estabas diciendo vos depende es también de la actitud del profesor (A: claro) para no volverse así.

A: Sí claro, porque uno, a veces uno el hecho de estar tanto tiempo de muchas cositas eso también... pero uno también se cuestiona, yo creo que uno... desde que uno la pasión a uno vuelve, porque uno se preocupa, uno cuando ve a un grupo que no lo encarretó uno dice: juepucha cómo hago para que este grupo se me encarrete, entonces ahí ya está la espinita como tal y ellos también, o sea, por ejemplo cuando uno ve que el pelao: a yo quiero con usted, eso también lo motiva a uno... o sea, los intereses nos han motivado también a nosotros porque, en diferente... a ver independientemente nos han puesto a competir sanamente digámoslo así, porque yo ya digo, a bueno esos pelaos no quieren conmigo, entonces (risas de ambos) hermano me toca sacudirme (D: sí, Sí, Sí) si yo no me sacudo me voy a quedar sin, sin, sin, publico.

D: eso, sin estudiantes

A: sin mis estudiantes. Don Pepo decía algo: "La educación va a llegar algún día que los profesores van a ir con ponchera a cualquier parte pidiendo así y cobrando la entrada a la clase y de acuerdo a su calidad como profesor le entran a uno o no le entran a uno clase" (risas Didier) entonces es muy charro pero es verdad y mire lo que está pasando con los médicos, ¿cuándo veía uno a un médico yendo a las casas? Entonces el médico le tocó vender, salir de su consultorio a vender su producto de calidad bueno, y uno a quién escoge: al mejor médico. Y así se va a volver de pronto uno, no sé hasta dónde... (No se

entiende 14:40)pero si le da miedo a uno, pero es verdad, uno capta, a veces el hecho a veces que le digan a uno: a yo quiero con usted a algunos que le digan a uno yo no quiero con usted, bueno

D: ya lo hacen sentir bien a uno, sí

A: sí también eso, y lo motivan a uno a decir bueno: yo tengo que prepararme, también con los practicantes, también me ha ayudado mucho, pues porque los practicantes llegan con otras corrientes, con otros ideales, eso es importante, el espacio también... es que uno aquí puede variar mucho, uno puede variar mucho, en cambio en un colegio muy pequeñito uno se vuelve muy... más difícil todavía.

D: Juan, entonces de acuerdo a los que usted dice: ¿cuál es la importancia de la Educación Física o de la asignatura en la formación de los estudiantes?

A: Bueno, lo importante es la parte de formar hábitos saludables en pelaos. Nosotros hacemos como, es que el interés, los intereses de nosotros es como motivarlos de pronto alguno se meterá en muchas cosas, pero la gran mayoría son poquitos los que, los que seguirán pues la corriente digámoslo así pero el pelao que se vaya con, con unas qué, con unos cuestionamientos a nivel de vida hermano, de hábito saludables, decir que hay que hacer actividad física, de que tengo que cuidarme, de que hay que hacer 3 o 4 veces a la semana, de que debo traer el tarrito de agua, pues, que independientemente de la disciplina que escojan en su vida, se lleve como, como o un maletín llevo para sus cosas, y que sepa y que motrizmente tenga la posibilidad de defenderse en la vida, bailar, nadar, el jugar de pronto voleibol; pues o sea, el compartir con los amigos yo creo que esa es como la ciencia también de esta parte, de esta corriente, ya algunos lo tomarán más en serio e irán a clubes deportivos porque hay pelaos que tienen mucho talento también, otros lo verán como una carrera profesional con su Educación Física. O sea, nosotros no podemos, es que nosotros tenemos pelaos... de 40 estudiantes por grupo, entonces ahí hay mucha variedad, entonces tenemos que enseñar ahí como lo... llegar a lo general pero que a cada uno le llegue pues como el mensaje y ya cada uno de pronto, alguno se acercara y le pedirán a uno unos consejos, algunos le dirán en qué universidad estudian y así, o cada uno... profe yo qué hago para bajar de peso o qué hago para aumentar de peso, o sea, ya cada uno se va volviendo como a cuestionarlos y empiezan como a interrogarse como tal y a buscar información.

D: sí. Entonces: ¿cuáles serían los propósitos o qué objetivos... los 4 o 5 propósitos fundamentales de la asignatura de la Educación Física del colegio a nivel general?

A: Bueno, la parte de... o sea si nos vamos a la parte del currículo habla pues de la parte ambiental, cultura, todo eso. Pero yo creo... primero son hábitos saludables, sería muy importante pues hábitos saludables, eh, a ver como los, los, lo más importante

D: sí. Lo que uno diría, los 4 – 5 objetivos que yo busco en el proceso de secundaria con los estudiantes estos.

A: Buenos, sí, bueno la parte de salud, bueno ¿sí o no?

D: sí



A: ehhh, amor...

D: pero cuando usted dice lo de la parte de salud es relacionado con los hábitos saludables

A: Hábitos saludables, sí hábitos saludables como tal. Lo segundo a ver como que sería importante... como el amor como a la parte deportiva, como a la parte motriz pues como tal

D: ¿a la práctica deportiva?

A: a la práctica deportiva, sí... lo tercero... a ver como se le... como a la parte deportiva como el conocimiento y como el, como el conocer diferentes disciplinas deportivas y la parte como motriz y ya la cuarta sería como la parte social, como, como esa, como lo que lleva como esa transferencia a ver, del aprendizaje a la parte social como tal... tanto como para integrarse como para, como también para formar un torneito por ahí por su barrio, o sea, como toda esa proyección social que el pelao pueda hacer antes de acá pues esa sería como la parte pues como esos 4 elementos pienso.

D: Bueno...

A: pero eso es más como personal, no como a nivel de currículo digámoslo así que, porque si ya vamos a la teórico sería ya que la parte del cuidado del medio ambiente, bueno, ya otro, otro tipo de cosas pues como más, que también son como muy importantes pues.

D: sí. Y no dentro del proyecto de ustedes de Educación Física yo leía que habían algunos objetivos que sí están presentados como en la parte motriz, que hablaban también hasta de volver la institución como una potencia deportiva como a nivel educativo o a nivel escolar y otras cosas que tenían que ver con el trabajar lo que era lo afectivo, lo social y lo motriz a través de las clases de Educación Física, pero eso es a nivel general de lo que ustedes vienen haciendo en secundaria usted como profesor. ¿Qué piensa Juan de los espacios que ustedes tienen aquí en la institución para hacer la clase de Educación Física, tanto espacios y materiales?, ¿son buenos, regulares, faltarían más o ustedes...?

A: pues vea son buenos. Lo que pasa es que el Estado, o sea, nosotros tenemos que convivir con la parte del Estado y esta es una institución demasiado grande que necesita mucha plata para mantenerse. Son buenos pero pueden ser mejores pues, o sea, uno sabe pues que hay dificultades pues, pero esa es como la realidad del deporte Colombiano, antes nosotros estamos muy bien, como dotados pues, y al menos tenemos herramientas para trabajar que eso es importante, faltaría pues un poquitico más de mantenimiento que el secretario de Educación le meta... porque el hecho de ser institución educativa el Inder no le puede meter plata digámoslo así, entonces hay que hacer mucho trabajo político y mucha cosita pues que pueden ayudar a que organicen ciertos escenarios deportivos.

D: ¡Listo!... a ver cómo digo esta pregunta... ¿cómo se trabaja Juan o cuáles son los contenidos eh... conceptuales, procedimentales y actitudinales que de pronto ustedes trabajan a nivel general? Ya usted ahorita mencionó como los contenidos o los temas a nivel general: que voleibol, fútbol, que eran los fuertes y los intereses, o.... decirlo de otra forma es... cómo trabajan estos 3

contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, durante las clases, durante las unidades.

A: Cuando empezaste a hacer el trabajo estábamos con la parte de las letras, cualitativa, desde el año pasado en el concejo académico empezamos a trabajar la parte cuantitativa, y lo dividimos en 3 aspectos: 40% en la parte actitudinal, 30% en la parte conceptual, y 30% en la parte procedimental, ehh... yo estuve mucho en la pelea porque de todas maneras algunos... eso depende mucho del horario también, porque hay horas que serían más conceptuales y procedimentales como tal.

D: Estos porcentajes son a nivel general de las asignaturas

A: A nivel general de las asignaturas, sí, se tienen que respetar. Entonces nosotros que hacemos por ejemplo en nuestra área. En la parte actitudinal que es un 40% nosotros el hecho de que participen, de que trabaje, que no se siente, que este ahí; ahí vamos con ese 40% digámoslo así. En la parte conceptual ya cuando de pronto lo hacemos, le hicimos una evaluación teórica este año que yo creo que de acuerdo a esa, que... ¿te acuerdas que habíamos hablado? Le hicimos, en este periodo, en este semestre le hicimos una evaluacioncita pues y vamos a tratar de hacerla en este segundo semestre aunque sea una por semestre, para que el pelao porque estábamos viendo, que el pelao a nivel de conceptos se estaba yendo muy vacío... se estaba yendo muy vacío entonces se estaba yendo como ehhh... nos sirvió hasta la retroalimentación con vos. Porque uno le decía: es que nosotros estamos viendo eso, entonces el hecho de que... yo soy muy amante del cuadernito pero el pelao cuando uno lo pone a escribir o a conceptualizar, el pelao como que dice: no es que yo no vi eso, entonces nos pasaba mucho con los refuerzos que los pelaos eran muy prácticos pero poco teóricos como tal. Y ya procedimental al menos de saber explicar, bueno cómo hago un calentamiento, o si estoy trabajando con la cuerda: cómo se trabaja la parte coordinativa, qué es una cualidad coordinativa. Entonces le estamos dando un poco más de orden en ese sentido y fue de acuerdo, pues o sea, uno siempre trata como de ir mejorando que es lo que hemos tratado de hacer en ese sentido, ¿esa prueba es de qué grado?

D: este es de...

A: ¿de qué grado? De grado...

D: no dice el grado

A: pero entonces eso hemos tratado de hacer.

D: Entonces a nivel general o en el caso de Educación Física, usted ahorita me mencionó porcentajes: 40,40 y 30, en Educación Física.

A: 40, 30 y 30

D: así lo tienen ustedes

A: nosotros ya dimos la pelea allá en el concejo académico, para que trataran de... a ver, hay pelaos que saben hacer las cosas, digámoslo así... por decirlo así: un pelao de baloncesto que este en un club deportivo va a ser el teso en baloncesto, pero a nosotros nos interesa también la parte personal del pelao, y el pelao tiene que trabajar común y corriente, hacer la clase común y corriente y puede ser un monitor y ayuda pues como en la clase, pero no quiere decir que no tenga que hacer la actividad motriz, o sea, él ya sabe ya sabe la parte procedimental el ya la sabe, pero podríamos decir la parte actitudinal, cómo es

como persona, cómo se viste, cómo se comparta con los pelaos, ahí estaría como la parte actitudinal como tal y ya la parte conceptual. Bueno: qué sabe, qué sabe usted, o sea la teoría, qué reglas se sabe en cuantos segundos hay que pasar de un lado a otro, bueno, como esa parte también teórica que también es fundamental.

D: Entonces de acuerdo a eso ¿qué esperan ustedes fuera de lo que mencionó en los objetivos, que aprenda el estudiante en la clase?

A: Bueno. De cada deporte que se lleve alguna cosa pues como básica pues, es que nosotros, yo creo que nosotros... cuando en estos días te abordaba, nosotros tenemos que ser como unos motivadores, porque el pelao, como untarlo pues, como contagiarlo porque nosotros profundizar digámoslo así no va a ser como lo más grande, nosotros en cada deporte le vamos a dar como una inducción, algunos avanzaran más. Por ejemplo los pelaos de voleibol que nos representaron, se engomaron y ellos solitos... pump, empezaron a jugar, a jugar, a jugar y les fue muy bien en intercolegiados, pero ya es que uno los motiva y ya ellos empiezan, o sea uno les da como vía libre como para eso pues como tal, uno es como un motivador hermano, uno es lo que hace. Porque a la final uno con 40 clases al año que se convierten en 30 clases de 2 horitas, o sea qué frecuencia uno va... o sea es que la intensidad no es lo suficiente uno lo que hace es como motivar como tal y darles las alas a esos muchachos para que ellos hagan sus cosas como, busquen sus espacios como para hacer actividad física.

D: Bien. Juan ¿cuál es el método o los métodos o el estilo de enseñanza que normalmente utilizas en las clases?

A: Pues uno es muy tradicionalista, eso uno que lo va a negar pues, pero uno trata pues como a veces que ellos también participen que hagan resolución de problemas o que uno cuestionarlos pues como tal eso de preguntas guiadas pues uno trata pero es muy difícil, pero uno es más tradicionalista, uno trata de ir cogiendo cositas y de pronto uno les dice: bueno, una cosa motriz y dice bueno solucionen este problema y después uno los llama, pero definitivamente sobretodo en la parte deportiva a veces uno tienen que repetir mucho y al repetir tiene que ser muy técnico y tiene que ser muy específico, pues para que lo logren hacer como bien, pero sí, ese es como más el método de uno. Uno busca como otras cosas; por ejemplo he dejado el pito (risas)... ese pito que sonaba: fa, fa fa.

D: sí

A: Pues, uno a tratado de cambiar pero es difícil uno cambiar del todo.

D: Entonces de acuerdo a eso y los contenidos que me dijiste Juan frente a la clase. ¿cómo es el proceso de evaluación?

A: A bueno, el proceso de evaluación... bueno nosotros todo lo que es cada clase es actitudinal ¡listo! Siempre se le hace por ahí en la, como son 10 semanas, en la octava semana casi siempre le hacemos una evaluación práctica o sea sencillita, al menos que el pelao se sienta, por ejemplo con voleibol dele 10 golpes de antebrazo, en la cuerda que haga el cruzado alguna cosita motriz pues, como para que el pelao se exija, porque los pelaos ahorita

son muy amotrices hermano, o sea a los pelaos les da lidia y todo esto se vuelve como difícil hacerlo, entonces que al menos el pelao se le exija algo como para que no quede eso como en el aire y después un concepto teórico, a veces es pedir el cuaderno o a veces la evaluacioncita, o si puede uno ya, a veces no mucho tiempo pues como de eso, pero uno trata de cumplir los 3 procesos como tal.

D: Bueno.

A: O sea uno lo redondea, a veces le toca a uno como la parte actitudinal sacaría la parte procedimental

D: y cuando no les da el numero de clases o...

A: sí, por ejemplo hay días que son muy duros en la parte de la institución, los días lunes son muy bravos y los días viernes son muy bravos. Por ejemplo uno un grupo que tenga un día lunes uno sabe que en el periodo va a 6 – 5 clases entonces uno sabe que diario que tenga lunes aproveche y saque notas todas las que puede, porque no vas a... tiene que adelantar digámoslo así.

D: Claro. Ya vos como profesor Juan ¿cuáles son las actitudes o las cualidades que usted resaltaría de usted como profesor?

A: A bueno. Pues lo primero es como amigable, yo soy como muy amigable con los pelaos, pues amigable y por ahí derecho trato como de manejar una norma o regla pues como tal, trato de de siempre estar bien pues organizado o vestido pues para mi área, llego con todos los materiales, soy muy puntual, o sea, llego siempre puntual a mis clases trato de, o sea, como no robarle a los muchachos, trato de darle ejemplo, robarle en el sentido pues como del tiempo o sea, ser muy exactos con el tiempo. Esos son como mis mayores cualidades como con ellos, la parte de la amistad y el compartir como con ellos, ¡y que ven como ejemplo pues! Ven pues que uno también le gusta la actividad física que ellos ve que no es una persona como ajena pues y que uno les cumple, uno trata de cumplirles pues como tal cuando les da la palabra.

D: Entonces es importante, yo creo que ya lo mencionaste ahorita: tener una buena relación con los estudiantes

A: Sí, eso es fundamental y más ahorita con esos intereses se nos quedan los salones vacíos.

D: Y consideras que como profesor ¿inflúis en el aprendizaje de los estudiantes?

A: Sí, yo creo que sí, o sea porque de todas maneras uno en los pelaos, a ver una de las cosas que uno trata de hacer es que sea integral el área, o sea eh... ahorita están con esas pruebas y preguntas problematizadoras pero uno no necesita tanto de qué se de, pero uno trata de decirle simplemente la ubicación de la cancha: ubícate al oriente, al occidente, en qué lado estamos, qué lado del corregimiento ves, a qué lado del corregimiento estamos, dónde quedan los sureños, ya cuando uno se los vuelve como charla, estamos en el estadio: dónde se ubican los sureños, dónde se ubican los del norte, pues o sea para que ellos se empapen de eso ya es un cuento, o de hablar de calles, de carreras, de decir de a dónde va una calle, en qué sentido va, o sea, uno trata como de irles metiendo algo, o si estamos hablando de fisiología, de

anatomía, pues uno trata como de integrarlo y eso motiva: el IMC, sacar % de frecuencia cardiaca . o sea, uno, la matemática esta en todo y uno trata como de irle metiendo como ese tipo de cositas, que saque promedio de vuelta en el test de Cooper, en las diez vueltas cuánto da por vuelta, entonces uno si trata pues de motivar, porque el pelao a veces piensa que la Educación Física no tiene que ver nada con matemáticas ni con las otras áreas entonces piensa que solamente es el movimiento por movimiento entonces hay que también cambiarle ese chip como tal.

D: Juan y vos te sentís competente en los contenidos que ofrecen aquí, te sentís que tienes la capacidad o la competencia para orientarlo.

A: ¡Sí! Yo me siento con... y cuando no la tengo la busco pues (risas), sí, sí, uno trata pues como de ser muy juguetón. Yo veo que los profesores de Educación Física tenemos, nos toca se juguetones, una palabra como muy charra pero sí, saber de todo un poquito y a veces hay que no ser muy específicos, o sea... nos toca saber un poquitico de voleibol, así no nos guste, por ejemplo a mi no me gustaba el baloncesto y me tocó meterme con Álvaro Álvarez a aprender un poquitico y para que vea es uno de, y para que vea y es uno de los deportes más coordinativos que hay y más difíciles de enseñar, porque es de un bagaje técnico impresionante, pero bueno. Estábamos en bádminton y ahí nos metimos pues como a aprender, es como eso, como no, como uno gustarle aprender otro tipo de deporte porque uno no lo sabe todo, pero uno trata de que la parte motriz, si uno tiene un buen bagaje motriz puede aprender con facilidad y ciertas cosas

D: entonces la actitud es estar abierto

A: Estar abierto a los cambios sí.

D: Juan, normalmente la clase de Educación Física o la asignatura la pierden muchos estudiantes, pocos... esos que la pierden ¿por qué la pierden?

A: Vea los pelaos les choca la norma hermano, que pesar, pero uno tiene que enseñarles también la norma, porque nosotros estamos educando para la vida y a los pelaos les choca cuando uno les pone que el uniforme, pues como esas cositas también se deben de cumplir, o sea, uno puede ser flexible pero hay cositas que hay que... entonces el pelao cuando se sale de la norma por lo general va por un mal camino, pues es muy casual, o sea cuando el pelao no trae el uniforme, que ahorita tenemos un problema con eso aquí a nivel institucional, cuando el pelao no cumple con las tareas, con las cosas, el pelao se está yendo por otro lado o lo está agarrando la sociedad para lado, o la droga, entonces esos pelaos casi siempre chocan pues. Hace unos años, dos años, no recuerdo... estábamos por intereses y los pelaos con una actitud muy negativa, entonces yo le dije al profe Ramón, fue el año pasado le dije: vea Ramón yo a esos pelaos no me los aguanto hermano, esos pelaos son muy sobrades, hagamos lo siguiente, usted con el que le toque, a usted le toca con ese grupo y los dividimos nuevamente, usted con ese grupo y yo con el otro y los pelaos ahí mismo brincaron, porque hay pelaos muy irreverentes, hay pela'os que con el conocimiento son muy irreverentes, entonces por ejemplo me decía un pelao: - "ahh es que yo perdí fue por esta rayita que venía con el pantalón ", -y yo: hermano estamos con un manual de convivencia y usted

tiene la sudadera... - “ahh es que a mi...” - entonces le toca cambiar de institución educativa porque hay un proyecto institucional como tal, le toca irse para el Isolda, - “yo estoy muy amañado acá” -, entonces cumpla con la norma como tal. Y ahora hay pelaos que de esos mismo ya me saludan y ya son otra forma diferente pues, pero al pelao le choca la norma, pero al pelao hay que imponérsela en ciertos momentos porque nosotros hemos sido muy flexibles con eso, con los uniformes, o sea, Don Pepo nos enseñó, porque nosotros venimos de una escuela muy tradicional: el uniforme por dentro, pues la correíta, zapatillas y a nosotros nos cuesta eso. Pero también hay que dejarlos que sean, pero también hay que apretarlos, él decía una teoría, la teoría de la cometa, soltar y halar, soltar y halar, aquí les dejamos que el cabello sea como ellos quieran, el Piercing, de pronto el uniforme que la camiseta sea por fuerita, pero hermano con lo mínimo pero que lo cumpla bien, si me entiende, entonces el pelao cuando uno empieza como en ese tipo de cosas el pelao se sale y le da rabia, es cuando es irreverente pues digámoslo así, como enojado con la sociedad.

D: sí, sí, sí

A: que hay algún problema de fondo, o es la familia o es él, o está jalonado por otro y esos pelaos casi siempre por lo general van perdiendo pues como la materia.

D: Es decir: pierden generalmente las normas o los compromisos que hay dentro de la clase.

A: Sí porque es que a ver Didier, por los contenidos y todo eso... es que a la final Didier yo creo que los contenidos son muy importantes, pero el contenido vos lo podes, o sea después de que uno motive los pelaos lo pueden conseguir muy fácil, digámoslo así. Pero el pelao definitivamente cuando uno lo forma bien hermano ya lo otro se va, ya es ganancia hermano, ya de ahí para allá va todo bien, o sea, a mi me parece que la parte actitudinal y por eso ahí, con el profesor de artística nos dimos la pelea a eso, que lo actitudinal fuera fundamental, es que después que haya un buen proceso ya lo otro se puede dar más fácil, en cambio al contrario, hay pelaos, por ejemplo aquí hemos formado pelaos que son muy buenos estudiantes, pero uno dice: ahh este pelao. Por ejemplo un pelao que es capaz de decirle: - “a es que usted no sabe profesor, yo sé más que usted” - entonces uno dice: no, este pelao esta desubicado hermano este pelao no es de este contexto, no es de esta institución como tal.

D: Entonces la asignatura de Educación Física... ¿Es fácil de aprobar?

A: Yo pienso que sí, a mi me parece que sí, claro que por ejemplo si vamos a los exámenes los pelaos la gran mayoría los perdió (risas de ambos) pero yo creo que... desde mi percepción si el pelao tiene una buena actitud y un buen gusto por las cosas el pelao aprueba. Es que ahí esta todo Didier, yo sé que de pronto ustedes en la parte teórica son más exigentes y todo el cuento, pero ya después que uno se gane el pelao y trabaje hermano, ya uno dice: bueno acá hay una ganancia. Por ejemplo, un pelao que nunca salga a bailar hermano y que le de pena y que se mantenga con un gorro acá hermano y después que le haga eso en una presentación aunque sea bien chambona, uno dice: ahh hermano ya... y delante de todo el grupo, hermano gané el año (risas de

ambos) son muestras que uno dice, ya hice un cambio actitudinal del pelao y ya no es un pelao que esta tan cerrado a la vida hermano, es que hay pelaos que son muy cerrados, hay pelaos que uno se encuentra hermano... un pelao Ángel, con un gorro aquí hermano, los descansos es por allá en el tercer piso, por allá en la Capilla con la pelada, metálico, entonces uno dice: este pelao hermano a otro cuento, entonces uno cuando lo pone dizque bailar y sale con alguna cosas ahí uno dice: no, ya uno hice alguna cosa.

D: sí, alguna cosa aprendió.

A: alguna cosa aprendió, sí

D: Juan, esas normas que tienen en las clases que vos mencionas que son importantes las, las. ¿Cómo se dice?

A: ¿Las trabajamos institucionalmente?

D: las imponen ustedes, la institución, ustedes los profesores...

A: nosotros las guiamos

D: ¿o los estudiantes también participan ahí?

A: nosotros las guiamos, o sea, hay una cosa que se llama acuerdo, todas las asignaturas hacen acuerdos con los pelaos, cada profesor tendrá su ¡Hay profesores que llegan a las 7 de la mañana y cierran la puerta y no dejan entrar a nadie!, entonces el pelao sale corriendo para allá porque sabe que ese man le cierra la puerta, hay otros que dicen: con este man llego más tarde, "ahh a penas está llegando" entonces los acuerdos son muy importantes, que deberían ser institucionales. En Educación Física con Pedro nos ponemos de acuerdo, entonces ponemos: el uniforme y ellos mismos las escriben y ellos mismos se exigen hermano, entonces en este año pusimos el agüita, que traigan el agüita y se les pone un puntico, punto cinco, entonces ellos la tienen que traer, y entonces ellos van cumpliendo con ese tipo de normas, entonces la puntualidad, el cuadernito, la participación activa en clase, pues todo ese tipo de normas, entonces son por ahí uno 7 u 8 ítems que tenemos como acuerdos y tratamos de manejarlos los dos, para que después cuando un pelao vaya a escoger para el otro lado, no se escoja por eso, por ejemplo lo del cuaderno a veces que Pedro, o no le gusta tanto a veces cuando está en piscina entonces dice de una, metámonos por este lado, porque o si no se vuelve una ¿qué?, algo como en contravía de los dos y puede ser un problema para los dos, entonces tratamos de que los acuerdos en Educación Física igualitos para los dos, o sea, los dos los ponemos pues.

D: Entonces qué tan importante es la disciplina Juan en la clase... la disciplina esta como de la mano con las normas.

A: Pues es que la disciplina depende de... hay disciplina o sea, uno puede decir pero estos manes están muy recochudos aquí pero están disfrutando de la clase pero están cumpliendo con la norma como tal, pero puede ser otros manes que no están cumpliendo digamos con las actividades y están por ejemplo: haciendo la actividad pero pegándole a un pelao con un balón, entonces ahí tampoco hay disciplina. Es que la disciplina, eso es yo creo que hasta muy subjetivo, porque yo con una clase y líneas así rectas, a no... ahí hay disciplina, si me entiende?. O yo puedo dar una clase que todo mundo esta en su espacio haciendo la actividad y ahí hay disciplina. Yo creo que es acogerse como a las normas que hay en el momento, la situación con respeto,

con tolerancia, pues con todos esos valores que deben de haber dentro de una, dentro de la sociedad como tal, después de que ahí este todo ya hay una... que uno se vuelve más permisivo que otro, por ejemplo a veces eso de quitar el celular, por ejemplo los pelaos van cogiendo unos hábitos que uno también se va volviendo permisivo, ¡los celulares! Pero uno quitarle un celular a un pelao, entonces quitate pues el celular, porque los pelaos se vuelven hasta muy adictos a eso pues, entonces uno es como tratando como de convencerlos de que presten atención porque a veces se dificulta esa parte.

D: Juan para terminar: ¿qué mejorarías vos del proceso de la asignatura de la Educación Física en la clase?

A: Bueno, o sea mejorar que fuera ojala en los colegios oficiales que uno... porque uno siempre esta sobre la carrera y uno para poder cumplir como todos los, todo el proyecto como tal, porque uno a veces se queda muy cortico pues para poderle dedicar a la parte conceptual que es tan importante y fundamental. Porque ellos en realidad tienen razón, la clase de Educación Física es la diferente hermano, o sea el hecho de que vengan de uniforme diferente, que vengan a un espacio diferente al menos los hace cambiar de muchas cosas pues, el chip cambia totalmente, entonces a veces uno, por ejemplo la parte teórica a mi me encanta, pero a veces los pelaos necesitan también otro tipo de cosas como para sacarlos. Pero sí, ojala fuera como más... o sea que se pudiera cumplir, de pronto en ciertos grados agregarle una horita, tener la posibilidad de pronto hasta de ser menos estudiantes, que los practicantes nos ayudaran más, pues es que hay muchos ideales pues como tal, que esa parte extracurricular fuera más fija que no fuera tanto de amor de uno si no que uno diría bueno: que los pelaos buenos metámoslo en una parte extracurricular y que fuera fija. Bueno muchas motivaciones, es que hay muchas cosas que son que variables del área como tal

D: Bueno Juan no era más gracias

A: Bueno Didier con mucho gusto... vea sí, eso salió de esa reflexión...



## Anexo 8.2. Entrevista profesor 2

Entrevistador: D

Profesor: V

D: entonces Pedro la idea de las preguntas que te voy a hacer son básicamente como a nivel general del proceso de la Institución y del proceso de Educación Física – Educación Física- que lleva usted como profesor. Hago claridad pues de que la idea no es juzgarlos ni evaluarlos no criticarlos frente a lo que hacen ustedes, que tampoco es el interés del trabajo, entonces para iniciar Pedro quisiera que me contaras ¿Cómo es el proceso de la asignatura a nivel general dentro del colegio? ósea: ¿cómo se desarrolla la asignatura?

V: Bueno, la asignatura tiene unos niveles de exigencia dependiendo la edad, dependiendo el grado, dependiendo inclusive la parte sexual pues... hombres mujeres. Porque todos nos dan unos rendimientos diferentes y sin embargo, se trata de inicialmente llevar unos procesos secuenciales sobre todo en la edad es lo que más miramos y lo que más tratamos de trabajar y de enfocarnos para ayudarles a los muchachos en su buen crecimiento: motriz, social e inclusive académico porque para que cognitivamente vayan mejorando un poquitico más en su estadía en la institución. O sea son trabajos que se hacen progresivamente sin atacar a un niño tanto o a una niña, sino tratando más bien que vayan superando esos niveles de madurez que ellos tienen.

D: Yo he leído en el proyecto de ustedes en el programa y también lo que dicen los estudiantes que trabajan por intereses. ¿Cómo se llegó a ese consenso? ¿Cómo fue la construcción de ese proyecto por intereses como ustedes aquí en el área?

V: Yo sigo diciendo que es una locura, y es locura porque nos tenemos que enfrentar a muchos conceptos a nivel de la ciudad frente a eso; mucha gente considera que no debería de trabajarse así pero nosotros tenemos que aprovechar los recursos y los espacios que tenemos y al tener esos recursos y esos espacios vimos la necesidad sabiendo que se estaban perdiendo muchos en no trabajarse, en no hacerse. Valga decir, la piscina por ejemplo, no todos los colegios públicos de Medellín tienen piscina, nosotros tenemos ese privilegio de tenerla entonces trabajamos sobre todo en los grupos primarios que son los que más nos dan la facilidad de ese trabajo, los sextos, séptimos, octavos. Ya cuando los jovencitos tienen una madurez determinada entonces se evita, ellos mismos se evitan estar metidos en la piscina además están en un grado de preadolescencia que tienen escrúpulos, “que miren me estoy viendo así” y les da miedo, les da temor que el otro los vea en pantaloneta de baño o en determinada forma, entonces ya no se meten y por eso desde los grados novenos frenábamos por ejemplo el trabajo de piscina y así sucesivamente y habían canchas que no se utilizaban siempre las pistas de atletismo no se utilizaban siempre, una pista que tenemos. Entonces siempre tratábamos al máximo de agrupar eso y de aprovecharlos sabiendo que había tanto talento a nivel general, acá nosotros con eso decidimos entonces ubicar todo ese talento que existe en el colegio para irlos enfocando hacia un lugar

determinado y que no todo fuera solamente fútbol, porque ese es el otro elemento, nosotros los que hemos tenido la posibilidad de estar en otros colegios pues siempre llegamos saturados de dar fútbol, fútbol, fútbol, y los pelaos no juegan sino fútbol, entonces tratamos de diversificar toda la mayor cantidad de deportes y de demostrar que sí se pueden dar varios deportes, los jóvenes querían hacer varios deportes, teníamos la opción de hacer varios deportes y tuvimos un rector que ampliamente nos apoyaba en todo eso; quieren hacer deportes: hagan deportes, vamos a llevar los muchachos haciendo actividad física y eso fue como lo que le presentamos, cuando ya le presentamos el proyecto, pues dijo: bueno a mí ya me convencieron, convénzanse ustedes, que esa fue la demora para arrancar la parte. Convencer a los mismos docentes de Educación Física.

D: entonces se puede decir que el programa de la asignatura es diferente a los demás colegios

V: sí tiene una diferencia grande. Y la diferencia grande vuelvo e insisto reitera en eso: en los escenarios, en los espacios que se tiene; la otra diferencias en la unificación de ver varios deportes elegidos por ellos, ahí redundo mucho la diferencia que se ve en otros deportes, en otras instituciones educativas de la ciudad y también se enfocó en eso, valga la pena como recordar, es que tratamos de coger mucho la infraestructura que se tenía del pensum que nos daba el Ministerio de Educación y de mirar qué fuera de dar deportes, pues sí, nosotros dábamos lúdica y aportábamos la parte lúdica en bachillerato y hacíamos ese complemento con la parte social y con el sostenimiento y mantenimiento físico pero nos enfocábamos mucho en los parámetros que nos enfocaba el Ministerio de Educación y uno ve que siempre son las mismas cosas: deportes, deportes, deportes entonces no nos salimos mucho como de...

D: ¿Y cuáles son esos parámetros del Ministerio? Es la ley general o ¿cuáles aspectos?

V: Bueno, los que generalmente o los que antiguamente existían, o sea: para 6° se daba atletismo y gimnasia, entonces nosotros tratábamos de unificar ese trabajo de atletismo y gimnasia con 6° y salían unos niños muy buenos y dedicados en esa parte de atletismo y gimnasia. Había en 7° se trabaja más que todo baloncesto, voleibol, se complementa el trabajo de atletismo que se traía de 6°; en 8° ya se enfatiza más en baloncesto y voleibol y se le agrega otro deporte que generalmente era el ajedrez o se combinaba con fútbol de pronto y así sucesivamente íbamos pasando de los grados, entonces nosotros no nos salíamos mucho de eso. La parte rítmica por ejemplo casi no era trabajada, ahora con los nuevos parámetros y nuevos estándares que han venido incorporando viene trabajándose mucho la parte física o la parte rítmica que nosotros esa parte la vemos en los grados superiores sobre todo 10° y 11° que cuando estuvimos hace dos años que estaba yo en la mañana fue que estábamos tratando de incorporar mucho trabajo rítmico y Juan por ejemplo también a estado metiendo mucho trabajo rítmico, no hemos tratado de perder mucho eso y la parte a nivel de higiene y de salud que esa es otro de los

elementos que complementamos mucho, sin dejarlo en los otros grados, siempre hacemos un énfasis muy grande en esa parte de salud.

D: ¿Qué es lo positivo que se puede decir Pedro de ese proyecto de interés aquí? ¿Qué sería lo positivo y lo negativo? ¿Las fortalezas y desventajas?

V: Vea Didier, vámonos por pedacitos. Primero: lo positivo, una gran cantidad de disposición de los muchachos, primero una gran disposición amplia de los muchachos, o sea, ellos si algo desean es venir a hacer el deporte que a ellos más les fascina, entonces uno puede encontrar con eso posibilidad de trabajo en las competencias a nivel de intercolegiados; nosotros cuando iniciamos esto ya nos convertimos en potencia a nivel de juegos ciudad de Medellín, siendo campeones en varios grupos y ahora habíamos parado, se había hecho como un receso como de un año y este año volvimos otra vez a repuntar con un montón de deportes, entonces ya los muchachos están yendo a pelear de tú a tú con todo mundo pues en los diferentes deportes, se hace una competencia más directa, ya no nos golean tanto ya no nos hacen tantos set en voleibol, ya se hace un trabajo más grande, más directo en esa parte de deporte que ese fue una de las grandes necesidades que nos dijo el rector cuando iniciamos, Pepo nos dijo: vamos a sacar unas buenas selecciones, espero que en 2 o 3 años que los muchachos vayan fortaleciendo esa parte, y se fue fortaleciendo y fuimos ganando en esa parte. Otro aspecto importante: la socialización, los muchachos no conocen la ciudad, no conocen Medellín, conocen San Antonio de Prado y eso que algunas partes, pero usted les menciona el estadio “¿dónde queda?”, usted les menciona Laureles: “¿dónde queda?”, Manrique: “¿dónde queda?”, entonces tenemos la posibilidad de que ellos salgan a los demás barrios y los demás espacios deportivos de la ciudad de Medellín y socializan, conocen, ven otras culturas, ven otras formas de vivir diferente, ven otra gente haciendo otras cosas distintas y eso los va a motivar a ellos a tener un mejor estado de vida de lo que hacen acá y de lo que viven afuera, además cuando lleguen a la ciudad no van a tener la opción de chocar con todo ese medio allá y con todo lo que hacen allá. Dificultades: en cierta forma la acción apartada del colegio, nosotros pues siempre son 15 minutos caminando a buen pasito desde el casco urbano, en toda la zona urbana del corregimiento, allí pues se presenta la dificultad de que ellos no vengán a entrenar muy constantemente si se van, ya cuando se van ya es muy difícil volverlos a retomas acá, entonces había que dejarlos acá, invitarlos a que trajeran alimentación y se alimentaran y terminado el receso, reiniciáramos entrenamientos o reiniciáramos trabajo acá, esas son como los elementos grandes a resaltar dentro de lo que se ve, después ya vienen dentro de las dificultades los cambios a nivel de rectoría, que ya llega otro rector con otra visión diferente, con otra mirada diferente sin dejar de decir que no apoya o que no ayuda, pero no en la intensidad que lo hacía el primero y los espacios entre, de pronto no se utilizan, de pronto no se amañan tanto, se hacen trabajos como entorno de eso, los implementos, teníamos implementación muy adecuada para todo mundo, ambos siguen dándonos y facilitando esa implementación. O sea, son una cantidad de elementos positivos ¡y! la alegría y la felicidad de los muchachos eso si es fundamental, ellos si son contentos y felices. Si algo quieren como en todas los colegios y en toda parte, ellos aquí

quieren venir a estar metidos aquí, es más mucho no se quieren no ir, se quedan en las tardes, salen de la casa y se quieren es quedar acá en el colegio haciendo el trabajo o jugando.

D: sí, sí... ¿solamente estar acá?

V: sí.

D: ¿Qué aspectos Pedro se puede decir a nivel general debe tener... o qué elementos debe tener una buena clase de Educación Física?

V: Bueno, una buena clase de Educación Física para mi concepto debe tener unos elementos importantes, y el primero: es la disposición del docente, si llega un docente con mala disposición de trabajo será bien difícil lograr un buen trabajo con ellos, con los estudiantes, sean los que sean. Entonces cuando el docente tiene una buena disposición tiene la posibilidad de hacer un primer elemento grande que es motivar al estudiante. Lo segundo un buen sentido de trabajo de conocimiento de lo que se vaya a dictar. Si no conocemos lo que vamos a dictar o lo que vamos a trabajar con ellos se nos va a dificultar enormemente. Tercero: debe tener una muy buena empatía con los estudiantes, si uno no tiene empatía con los estudiantes así lleve un año, un día, un mes, lo que lleve con ellos si no tiene buena empatía difícilmente se va a tener un buen trabajo con ellos. Cuarto: podemos enfatizar demasiado, demasiado en el elemento de ellos con nosotros y de conocer todo un conjunto grande del ambiente de ellos, si nosotros no conocemos el ambiente vamos a tener diferencias con los muchachos, vamos a ver que el estudiante que esta callado, que está activo, que está molestando, que está en esto, de pronto tiene un problema en la casa, de pronto vino con algún inconveniente grande. Entonces ese conocimiento nos tiene que dar para nosotros poder empezar para meternos y solucionarle los problemas y ayudarlos a que ese elemento de pronto que se torna negativo, sea positivo y traer lo positivo para nosotros.

D: ¿Entonces cuál es la importancia Pedro de la asignatura de la clase de Educación Física en la formación de los estudiantes?

V: Bueno, sigo como metido en mi opción directa de lo que yo constantemente vivo, y es... la importancia de cambiarle el esquema que a veces traen de la rigurosidad de las clases en los espacios cubiertos: una clase de matemáticas, el viene de una clase de español, el viene de una clase de sociales donde de pronto se cansó, se fatigó; cuando llega acá va a tener la posibilidad de vivenciar una acción diferente, abierta, amplia, donde él va a tener posibilidad de masificar toda esa energía que se tiene, de ampliar todo su buen concepto a nivel motriz, a nivel social, va a tener la oportunidad de compartir ampliamente con los demás compañeros e inclusive y valga la cuña de una de las grandes cosas también que tuvimos para meterlo por interés, la socialización entre los diferentes grupos, aquí habían grupos que ni siquiera se miraban: "a no es que este es de 9° B yo soy de 9° C. y entonces yo no le hablo a él, no la voy con él" y cuando integramos todo este trabajo así, ellos se empezaron a socializar, se empezaron a integrar y eso fue uno de los elementos que nosotros tratamos al máximo de hacer que los estudiantes se integren, compartan, que no miren diferencias de los de 9° de los del mismo nivel de 9°, que miren diferencias con los 10°, no, están integrados todos haciendo un trabajo, quizás tienen todos

una misma edad, pero están haciendo un trabajo en pro de ellos. Esos son los elementos y como las opciones grandes que nosotros pretendemos con los estudiantes: la parte social que compartan enormemente.

D: ¿Entonces cuáles serían los propósitos y objetivos como generales de la asignatura Pedro?

V: vea, fuera de observar los talentos innatos que tienen muchos, tratar de darles a los estudiantes un concepto de bienestar porque nosotros dentro del trabajo también tenemos pues la acción de preparación y de acondicionarlos físicamente, pues ya tenemos muchos espacios que podemos hacer con ellos el trabajo entonces tenemos la posibilidad de darles una opción grande a ellos en el manejo social, primero, el segundo el conocimiento exclusivo de algunos elementos motrices que ellos tienen que ir solucionando a nivel individual y a nivel de conjunto, eso lo hacen integrado con el elemento social. Otra meta grande que nosotros nos tenemos que pa... o crear es básicamente el elemento del buen manejo motriz sobre todo en la parte deportiva que es lo que nosotros estamos enfatizando ampliamente. Otro elemento que nosotros tenemos que darle a esta parte es: entender desde toda la parte social que ellos vienen darles unos argumentos grandes frente al movimiento, que se comparta con los otros, que aprendan de ellos mismos y con ellos mismos porque pues no nos podemos salir tampoco como de esos fines grandes de la Educación Física y de educar con el movimiento, para el movimiento, que todas esas acciones estén siempre enfocadas como en ellos porque es una de las grandes exigencias de los muchachos: “bueno cuándo vamos a movernos pues, cuándo vamos a jugar, cuándo vamos a hacer esto, cuándo vamos a hacer lo otro” cuando nosotros enfatizamos demasiado en la teoría, entonces ellos empiezan a reclamar el movimiento y hay que tratar de darles esa opción, de que aprendan a hacer bien el trabajo del movimiento, toda la parte motriz que tenemos.

D: Bien. ¿Cuáles son entonces Pedro como los pasos o el proceso cotidiano que llevas cuando orientas las clases de Educación Física?

V: Bueno, los pasos cotidianos son: le voy a describir una clase más o menos de qué se compone

D: ¡Eso!

V: ellos llegan y yo le puedo, lo primero que hago es: dialogamos, molestamos entre nosotros con el respeto hacia ellos y de ellos a uno, allí rompemos un poquitico el hielo y el esquema de trabajo que vamos a iniciar, luego damos un orden de trabajo en el cual les explico qué vamos a hacer, después de eso continua ya la acción del trabajo previo con un juego, con unas actividades determinadas hacemos el calentamiento y las acciones previas al trabajo, luego hacemos el trabajo específico o de lo que estamos realizando y terminamos haciendo generalmente la esencia de lo que vimos con el deporte específico o con la actividad específica que se tiene, evaluamos y hablamos de cómo estuvimos y listo, ahí estaríamos terminando como una sesión más o menos de trabajo.

D: ¿Cuáles son los contenidos generales que se trabajan en la asignatura?

V: Bueno, los contenidos están enfocadas a los deportes porque nosotros somos deportivistas por lo menos en esta institución, después de esos contenidos enfatizamos cultura general: cómo va el país, o podríamos arrancar desde cómo va el municipio, el departamento, el país, el continente y el mundo. Qué se está viendo a nivel deportivo en todos esos elementos, qué se tiene, más o menos si alguien conoce de eso, hay estudiantes que les gusta estar muy metidos en internet, entonces nos ilustran sobre elementos que vienen, datos, informaciones que se están dando actualmente en el colegio, en el mundo y en esa parte deportiva dialogamos pero bastante esos son como los elementos ¿cierto, eso era lo que estábamos hablando?

D: de los contenidos

V: de los contenidos. Después de hablar esa parte ya nosotros enfatizamos bastante en los elementos que se tienen a nivel práctico, cómo estamos, en qué estamos, hacia dónde vamos y qué es lo que estamos buscando con ellos.

D: y a nivel general Pedro, si fuéramos a hablar de estos otros contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales. ¿Cómo se trabajan ellos o si fuéramos a hablar por porcentajes, qué porcentajes tendrían ellos en el proceso de Educación Física?

V: Bueno, esos son unos elementos grandes que se han venido incorporando actualmente, nosotros ya los que estamos o yo que estoy un poquitico ya de salida, pues he tratado de darle mucha importancia a esa parte actitudinal, comportamental, todos esos elementos, sin embargo he tratado de no verlos muy específicos, vamos a hacer esto para mirar cómo está su comportamiento, vamos a mirar esto para mirar cómo está su actitud; los he tratado más de socializar o de visualizar en el trabajo práctico yo sí soy un hablador constante en las clases, yo les hablo toda la clase y casi que les exijo que hagan el trabajo constantemente, entonces los muchachos es muy difícil dentro de los que están conmigo que no realicen el trabajo, o sea que uno decir: no, tu trabajo actitudinal hoy fue de 3, de 1, porque volvemos a entrar a lo que ya le dije ahorita...porque si este man o esta pelada han sido bien buenos estudiantes, algo le paso hoy. Entonces me siento miro qué pasa, ¿tenes algún problema? ¿Tenes esto?... “sí profe, tengo esto, tengo un problema en la casa, con mi papá o mi mamá”. Entonces ellos bajan toda esa actitud de trabajo; cuando bajan toda esa actitud de trabajo uno inmediatamente lo detecta, entonces hay que valorarles por lo menos el esfuerzo de estar acá, yo soy uno de los que más le he insistido a los muchachos, venga porque usted aquí viene a disfrutar, usted aquí no viene a hacer otro trabajo diferente, más que disfrutar, disfrutas de matemáticas, español, en Educación Física. Y ese disfrute lo tenes que traer reflejado, después quizás vas a ir a la realidad de tu casa, pero en el momento vas a estar disfrutando acá. Entonces yo hablándoles demasiado en esa parte ellos se motivan, y ellos vienen juegan, están haciendo deporte, o están haciendo la actividad motriz, por eso dentro de esa parte yo diría que la conjugo general, yo la tomo, yo la sigo tomando general, lo que la tomábamos antes: general todo el trabajo no la desgloso como una primera parte voy a mirar la actitud, una segunda parte donde... no, la tomo más general. Y esa generalidad después cuando vamos terminando el periodo o el semestre sí dialogo con ellos; mira: tal día estuviste flojo en esto,

tal día no estuviste haciendo el trabajo adecuadamente. Entonces ellos reconocen ese aspecto y lo comparten inclusive muchos le dicen a uno: “profe recuerde que tal día no estuve haciendo actitud de trabajo adecuado”. Entonces ellos mismos reconocen y comparten ampliamente con eso.

D: ¿Qué esperas que aprendan los estudiantes en la clase Pedro, de la asignatura de Educación Física?

V: Vea

D: ¿Qué terminen la secundaria y que aprendan qué?

V: yo dentro de eso lo primordial, lo que alguna vez me pacte cuando estaba yo estudiando en el Liceo Antioqueño en sexto de bachillerato y yo veía al profesor haciendo el trabajo y yo qué quiero hacer cuando termine con una clase de Educación Física, y yo decía: que los muchachos hayan tenido un grado de felicidad. Hoy por lo menos le acumularon un grado de felicidad y alegría a su vida, a su vida. Cuando ellos terminen la clase, yo dijo: estuvieron felices, sí estuvieron felices, fueron me dieron la mano, se fueron contentos, cuando se van tristes, porque estamos enojados ellos o yo, o los dos, digo: no se logró el objetivo grande mío. Pero dentro del concepto físico, físico que aprendan a manejar sus esquemas, sus cuerpos, sus acciones de intensidad o de menos intensidad de trabajo, eso por lo menos que lo vayan visualizando. Me he encontrado y yo recuerdo mucho eso, me he encontrado los estudiantes han salido de la institución “hey pro, ¿usted todavía da clase?” Sí. “uy, bacano, estoy yendo al gimnasio y me estoy acordando de unas cosas que usted nos dijo que hiciéramos”, “estoy yendo a tal cosa, estoy haciendo tal cosa y todo motivado acordándome como cuando nosotros estábamos en clase”. Entonces muchos recuerdan que había quedado regular el trabajo que no podíamos arrancar con las cargas excesivas, que íbamos teniendo moderación en eso y ellos son felices haciendo eso y recordando esa parte, entonces dentro del logro final, cuando terminen once: primero que hayan recordado el trabajo felizmente y segundo que si se meten a una Universidad a estudiar lo mismo, que ellos cada rato vienen a decirle a uno: “estoy estudiando aquí para poder venir a reemplazarlo a usted”, (risas) que lo hagan bien y que lo hagan con alegría y con felicidad y muchos han logrado esa parte.

D: te han venido aquí los practicantes

V: Uf, bastantes.

D: ¿Normalmente Pedro cuál es el método o el estilo de enseñanza que utilizas en las clases?

V: Participación directa hermano, y clases jugadas. Yo soy un activista de 100% a mí me gusta que tanto ellos como yo nos veamos todos en movimiento y eso lo hacemos constantemente, nos vemos en movimiento y todo mundo estamos haciendo la acción de vernos allá, actividad, jugando, disfrutando todo mundo del espacio.

D: ¿Cuáles son las cualidades o las actitudes que vos resalta de vos como profesor?

V: muy teso, pero bueno, a veces le toca a uno lo de uno. No, yo, la felicidad, la alegría, la dicha, el entusiasmo yo entrar aquí, a mí... y lo he hecho en muchas

ocasiones yo paso de la malla, de esa portería para acá y así mi casa se incendie y mis hijas estén allá adentro y mi señora y todo que es lo primero mío, ¡no, estoy trabajando!, yo no me puedo mover hasta que no termine de trabajar, entonces lo primero que valoro es la entrega que yo le pongo a esto, las ganas, la alegría con la que vengo a hacer las cosas y trato de que si tengo un inconveniente afuera, ese sí yo siempre lo dejo por allá; aquí venimos a disfrutar de esto y a demostrarle a los muchachos que hacemos las cosas con alegría pa' ellos, para que ellos salgan felices, la alegría, el entusiasmo y la disposición de hacer todo esto siempre por ellos.

D: Esta bien. ¿Y qué es lo importante...? vos ahorita lo mencionaste que en esos puntos clave para una buena educación, para una buena clase de Educación Física era la relación de... que había de la empatía con el estudiante ¿Por qué es eso tan importante?

V: vea eso es súper importante porque si yo no tengo una aceptación con el estudiante, él no va a querer trabajar conmigo, él no va a querer hacer nada y le voy a comentar una experiencia con la que viví este año... Yo vengo de la escuela, entonces muchos no querían trabajar conmigo, - "no lo conozco no sé quién es" – yo llego y de entrada me encuentro con un grupo en una recocha y en un desorden grande; entonces yo me les enoja, les levanto la voz y nos indisponemos, entonces chocamos, ellos no querían ni trabajar ni hacer nada de lo que se estaba proponiendo... y yo les dije: listo, no hay problema, no hay inconveniente, ¿quieren eso? Listo trabajamos profesor y trabajamos alumnos que es las cosas que yo no he querido separar nunca, somos uno y si ustedes quieren separarlo lo separamos y yo lo separo y cuando ellos llegan a la segunda clase, llegan y yo les digo: ¿cómo estuvimos la clase pasada, bacano sí o no?- "¡no profe!, es que usted estaba muy grosero", no se preocupen vamos a arrancar el trabajo de hoy, arrancamos el trabajo y terminamos, cuando terminamos hablamos ¿cómo terminamos? – "bacano profe, ¿vamos a seguir así?" – (risas) y yo claro, estas son las clases de trabajo, si ustedes ponen, yo pongo. Ese grupo no se quiere separar de mí, debido a las circunstancias de trabajo Juan se quedó con unos y lo que me dijeron es: "falso, nos voltiaste, nos votaste" y no he votado a nadie, vamos a volver a unirnos cuando estén – "a no yo no quiero si no trabajar con usted" – yo no sé, a lo mejor nos toque o a lo mejor no, pero vamos a estar trabajando y me trajeron un montón de gente que ya no querían sino trabajar conmigo, Juan me sacó una niña... vale como el elemento, sacó una niña de ese grupo y dijo: "usted conmigo no va a trabajar" y la niña le dijo: "listo", ellos habían tenido mucho encontrón el año anterior y se habían chocado mucho y ella llegó allá y yo listo: ¿vas a trabajar? – "a yo no voy a trabajar hoy" – problema tuyo, listo, le ponía 1, le ponía 1. Perdió el primer periodo; el segundo periodo vino el papá – "¿qué pasa?" – yo a ella no quiere trabajar, pregúntele y verá que ella no quiere trabajar – "no profe yo ya si quiero trabajar con usted" – ya viene, es la primera, llega puntual, trae el agua, se dispone a estar en la clase ya no quiere sino salir detrás de Pedro, ya me busca, entonces ya está ahí; entonces mira que es la empatía; si yo no tengo una buena empatía, los pelaos no quieren trabajar con uno, nunca quieren trabajar con uno.



D: ¿Entonces se puede decir que el profesor influye en el gusto y en el aprendizaje de los estudiantes o qué Pedro?

V: Para mí sí, mucho, y son opciones grande de trabajo Didier... yo no sé si le comenté alguna vez, de mi caso con una profe en el Poli; yo tuve una profe en el Poli que un día me dijo – “hay que pereza yo cuando entro a este salón yo siempre miro para allá y lo veo y digo: tengo un sicario en mi clase”- (risas) ¿te lo había comentado?

D: sí, sí, alguna vez me comentaste eso

V: son acciones que ella las hizo duras contra mí, pero como yo quería estar metido en esto, como era lo mío, era lo que yo quería ser, lo que yo quería disfrutar no se tornaron negativas, sino al contrario se volvieron unas acciones positivas, si yo le digo a un pelao en estos momentos eso, a lo mejor se hace distante y voy a tener un problema con él. Pero ella influenció en mí más el amor, porque yo le dije

D: antes te fortaleció

V: sí, yo le voy a demostrar que lo mío no va a ser ella, con ella o sin ella yo voy a disfrutar de ser profesor de Educación Física, yo voy a disfrutar de estar en esto, entonces antes me motivo antes a eso a salir adelante; los muchachos ahora vienen muy débiles mentalmente y dispositivamente hacia el trabajo, nos miran a nosotros como unos enemigos y eso es lo que nosotros debemos de hacerlo poner en contra, vea que nosotros no somos los enemigos venimos a disfrutar con ustedes, les exigimos: sí, les exigimos; pero queremos hacerlos sacar adelante, salir adelante y eso es lo que nosotros estamos pretendiendo hacer con ellos. Si un profesor a vos no te motiva tenga la plena seguridad que te va a dejar, te va a caer y vos te vas a sentir mal, vas a estar triste, vas a estar incomodo haciendo el trabajo; lo haces como por cumplir, venga yo cumpla profe, pero no disfrutas de él y el trabajo, todo lo que uno haga uno debe de hacerlo disfrutando, disfrutando siempre.

D: Pedro ¿y te sentís en lo que llevas de profesor competente en los contenidos que trabajas en la asignatura?

V: yo creo que sí, yo me siento muy competente en esa parte, yo soy aquí de los que desafortunadamente todo mundo habla de Educación Física y me miran a mí, porque me ven volteando en muchas cosas y haciendo muchas cosas y debido a todo eso es como el elemento de lo que yo diariamente tengo que exigirme e ir progresando en todos esos conceptos nuevos que han estado sacando, todas esas competencias, todas esas acciones de trabajo que vienen haciendo porque muchos me miran a mí como: -“bueno hey, usted que nos va a decir de Educación Física” – entonces todo ese conocimiento que yo tengo y manejo de cosas pues no solamente los profesores sino los estudiantes soy ahí esperando como - “bueno, denos, denos que usted tiene, denos que usted sabe” – y yo sé que yo tengo mucho para aportarle a los muchachos entonces eso es lo que más me motiva como al trabajo con ellos.

D: ¿cómo es Pedro...el proceso de evaluación que es lo más importante a la hora de evaluar en la asignatura?

V: bueno vea, ese proceso evaluativo, cuando estamos evaluando son las cosas que yo diría que más nos duele y que más nos marca a nosotros. Vea yo

tengo... y dentro de la charla hemos venido hablando mucho de eso; yo miro mucho el aspecto social porque para mí ellos deben de socializarse y el que no se socializa yo trato de meterlo ahí, en estos momentos tenemos una niña en 9° que es un problema grande, usted con esa niña... la saca y ella se para ahí y de ahí no se mueve y los demás son moviéndose y haciendo cualquier cosa y ella es ahí en ese puesto.

D: Paralizada

V: sí. Y yo les he dicho a todos, y yo le pregunto: bueno Maria ¿tal cosa?, entonces todos contestan, ya los callé, un momento, estoy hablando con ella, ella tiene que meter su disposición y su trabajo social, o sea, yo sé que ella tiene un inconveniente, entonces dentro del proceso evaluativo, fuera de la acción motriz que está bien difícil de hacer o de presentar en ella yo tengo que asimilar es la acción social; ella tiene un problema social, entonces yo tengo que ceder en unos aspectos sobre todo en la parte motriz, para colaborar en la parte social, entonces yo la meto, yo la halo yo soy el que la cojo de la mano y entonces los otros – “profe venga ya lo cogemos, ya la traemos” – y tratamos de involucrarla en el proceso por lo que te digo: el proceso evaluativo; si yo no le exijo de pronto a esta niña entonces los otros ya se van a incomodar, - “porque ella ahí gana y yo no gano, o por qué ella saca tanto y yo tanto” - . Sin embargo hay que dar números y hay que dar cifras y hay que dar cosas de esa parte, entonces la tratamos de dialogar, y sacaste tanto, te voy a poner el número, sacaste tanto; yo soy muy amplio con eso, por lo que te digo: hablo mucho en la clase, trabajo...me muevo mucho en la clase, y los molesto demasiado para que trabajen entonces yo les facilito también las cosas, entonces listo sacaste 5, estuviste metido, estuviste trabajando, hey qué te pasó hoy que no estuviste trabajando hey tenes 4, y ellos me dicen: - “sí profe yo no trabajé hoy”- o -“yo sí trabajé hoy”- porque ellos también son muy críticos entre ellos. Entonces hacemos una evaluación muy crítica tanto de ellos con uno, y tanto del resto del grupo, muy participativa, muy integral y tratamos de darles las cifras en donde nos pongamos de acuerdo todos. Ahí yo no sé si... podemos hacer un paréntesis grande: yo tuve un problema grande en el primer periodo; el primer periodo yo pretendí no tener notas con unos grupos, ni tener nada, pero sí dialogar con ellos, hey mira llegaste, no llegaste a la clase, mira que te sentaste allá y hablaba con ellos, - “a sí profe” – ojo que su memoria a corto plazo, la mía esta larguita, - “¿por qué profe?” – porque cuando yo vaya a evaluar a decir si ganaste a perdiste el periodo yo me voy a acordar de esa sentada tuya ahí, yo me voy a acordar de que saliste y te fuiste de la clase sin pedir permiso y ya te quedaste quieto. Entonces los estudiantes...claro ahí se presentó el problema, ellos dicen: - “yo trabajaba” – “a pero en las dos últimas”, pero ¿te acuerdas de las dos primeras o de las tres primeras? – “no profe” – yo, claro, te acuerdas de lo último o de lo que hacías, cuando no lo hacías no te acordabas, entonces cuando no lleva uno notas con ellos es muy difícil porque ellos no tienen esa acción de recordar que alguna vez no trabajaron.

D: o la capacidad de autoevaluarse

V: o la capacidad de autoevaluarse, todos quieren simplemente tener su 5 en su autoevaluación, entonces les estamos intentando incluir esa parte de autoevaluación donde ellos tengan conciencia de decir: - “hey, sí, yo la gané o yo la perdí”- pero todavía ha sido muy difícil, porque todos quieren es

apuntarse una nota muy alta sin ganársela algunos, otros ganándosela, pero esa evaluación se trata de hacer muy participativa con ellos, muy de que entiendan que no lo hicieron. Y hay unos que dicen: –“a sí yo me fui” - – “a yo no terminé” – hay otros que se cierran y pelean y lloran y patalean y dicen: -“no, yo terminé, yo la hice” – pero es un proceso muy difícil. La evaluación como en todo es un llamado de atención a que le pongamos atención pero...

D: ¿es una asignatura de Educación Física que la pierden muchos o pocos o es relativamente fácil de aprobar Pedro?

V: se pierde bastante, se pierde bastante por lo que yo digo siempre: nuestra condición social los muchachos todavía y sobre todo al principio del año no se han convencido de que desde principio a fin estamos trabajando y estamos evaluando de que es un proceso y que se lleva todo conjunto, se evalúa tanto lo del primero como lo del último periodo, entonces los muchachos al principio no vienen, se ausentan mucho de las clases, no participan de ellas entonces empiezan a perder; este año que entramos primera vez a calificar por número va perdiendo mucha gente un grupo alto: 200, 300 estudiantes, cosa que no nos pasaba antes

D: no es lo cotidiano, pues lo normal que se da

V: no era lo normal, entonces los muchachos vienen muchos perdiendo y por eso hay que implementar planes y trabajos de recuperación para con ellos, pero desafortunadamente sí se pierde y muchos.

D: para terminar Pedro: ¿qué mejorarías vos del proceso de la asignatura?... ¿o de vos como profesor en general?

V: vea, lo primero que yo mejoraría es el tiempo nosotros no solo podemos ver dos horitas de Educación Física a la semana, a mí me parece que nosotros debemos ampliar esa... esa intensidad la Educación Física debe ser 2 o hasta 4 horas semanalmente, porque de eso tenemos que sacar por lo menos un tiempo determinado y hacer un trabajo teórico, ¿sí?... deeeee Pedro como profesor de Educación Física... yo siempre he dicho que el temperamento mío ha sido demasiado molesto a veces, sin embargo ese temperamento ha creado a hacer buenas empatías con los estudiantes pero al yo tener ese temperamento tan agresivo, a veces los muchacho lo ven a uno solamente por cumplir el proceso y no es así. También mejoraría un poquitico en ese aspecto y es la puntualidad a veces me torno muy impuntual en ellos, con ellos y lo último que mejoraría enormemente es la inasistencia a la institución; yo soy de los que más salgo de la institución, porque tengo que llevar un grupo, porque tengo que salir con una acción deportiva, porque tengo que estar por fuera acompañando un grupo de deportes o de algo. Algunos me dicen –“no pero eso es normal porque alguien lo tiene que hacer” – pero no me gusta incumplirle a los estudiantes

D: dejar los grupos solos

V: sí, esa es una de las cosas que mejoraría enormemente

D: bueno Pedro muchas gracias.

V: le voy a decir algo: logré un objetivo grande y estoy feliz de eso, logramos hacer, cambiar las inauguraciones de inter clases, siempre las hacíamos

externamente y con un desfile clásico pues, digamos militar vamos tan y lo habíamos vuelto tipo comparsa el desfile, este año hicimos un ciclo paseo metiéndonos con todo el entorno de la bicicleta

D: a muy bacano

V: yo dije: no, hagamos algo diferente: vamos a montar bicicleta estuvimos aproximadamente 150 – 200 estudiantes, estuvieron siempre 6 profesores, el rector estuvo metido en esto

D: ¿de dónde a dónde?

V: por todo el corregimiento, dos horas y media nos demoramos en el recorrido, muy bacano, muy agradable... otra forma de ver la forma deportiva, no solamente se hace deporte en este escenario sino afuera, se les arreglaron las bicicletas, los muchachos ya están algunos viniendo en bicicleta al colegio, entonces están cambiando su forma de visualizar el mundo frente a eso. Esa acción la hicimos también con una intención grande y se lo recuerdo fue porque y es que enviamos a secretaria de movilidad una cartica solicitando ciclo rutas para el corregimiento, queremos ser el primer corregimiento con ciclo rutas a nivel de Medellín yo no sé si hay otro creo que no

D: yo no lo he visto

V: creo que no, entonces queremos ser esa parte, ya nos respondieron que van a trasladar a infraestructura esa parte y a tratar de dar, tienen una cantidad de kilómetros, como 200 creo que es para hacer, ahí nos dan la indicación, pero solamente llevan como 20 kilómetros construidos entonces esperamos que en un futuro estemos con ciclo rutas en el corregimiento, ese fue como uno de los grandes motivaciones que hicimos en esta parte. Alegría, felicidad, sí bacano, pero hay que hacer muchas locuras más, por eso le dije y yo no resaltaré, no dejaré de resaltar eso la Educación Física de este colegio es una locura bacana que estamos haciendo.

D: sí, sí

V: porque no podemos seguir haciendo lo mismo de todos

D: entonces Pedro se puede decir que el colegio es a nivel público es muy diferente a los demás

V: sí, bien diferente, bien diferente, empezando lo que le he resaltado la infraestructura, usted aquí puede venir y encontrar cancha de fútbol, baloncesto, dos tres placas, piscina, zona verde, pista de atletismo

D: el número de profesores

V: el número de profesores ¿qué más?... la forma de trabajar, entonces es diferentes, tiene que ser diferente... esto es una dicha Didier yo disfruto mucho y me encanta mucho...

**Anexo 9:** Análisis malla curricular de la asignatura de Educación Física.

**Análisis de contenido Malla Curricular Educación Física I.E. El Cole**

Estándares					
Grado 6	Grado 7	Grado 8	Grado 9	Grado 10	Grado 11
<p>Conoce, evalúa y compara su condición física por medio de los test.</p> <p>Aplica y relaciona en juegos colectivos y pre deportivos fundamentos técnicos básicos de al menos dos modalidades deportivas.</p> <p>Acepta y comprende las limitaciones físicas, sensoriales y cognitivas en sus compañeros.</p> <p>Interactúa motrizmente con sus compañeros para el logro de metas colectivas.</p>	<p>Reconoce y valora su potencial biológico y psíquico para realizar tareas motrices.</p> <p>Valora la contribución de la práctica regular y Sistemática de un programa de actividad física y salud mental.</p> <p>Reconoce las diferencias personales y el carácter único del ser humano y los respeto.</p> <p>Interactúa motrizmente con sus compañeros para el logro de las metas colectivas.</p> <p>Incrementa sus capacidades y posibilidades físicas en el contexto del respeto a la vida y del cuerpo humano cumpliendo normas de seguridad e higiene.</p>	<p>Reconoce y valora su potencial biológico y psíquico para realizar tareas motrices.</p> <p>Valora la contribución de la práctica regular y Sistemática de un programa de actividad física y salud mental.</p> <p>Reconoce las diferencias personales y el carácter único del ser humano y los respeto.</p> <p>Interactúa motrizmente con sus compañeros para el logro de las metas colectivas.</p>	<p>Reconoce y valora su potencial biológico y psíquico para realizar tareas motrices.</p> <p>Valora la contribución de la práctica regular y Sistemática de un programa de actividad física y salud mental.</p> <p>Reconoce las diferencias personales y el carácter único del ser humano y los respeto.</p> <p>Interactúa motrizmente con sus compañeros para el logro de las metas colectivas.</p> <p>Incorpora en sus hábitos diarios la práctica regular de una postura ergonómica para mantener la salud física y mental.</p>	<p>Reconoce y valora su potencial biológico y psíquico para realizar tareas motrices.</p> <p>Valora la contribución de la práctica regular y Sistemática de un programa de actividad física y salud mental.</p> <p>Reconoce las diferencias personales y el carácter único del ser humano y los respeto.</p> <p>Interactúa motrizmente con sus compañeros para el logro de las metas colectivas.</p> <p>Valora la contribución de los alimentos a la vida regular y en un programa de ejercicios sobre mi salud física y mental.</p> <p>Se integra socialmente y reconoce las dificultades existentes en el medio proyectándose como</p>	<p>Reconoce y valora su potencial biológico y psíquico para realizar tareas motrices.</p> <p>Valora la contribución de la práctica regular y Sistemática de un programa de actividad física y salud mental.</p> <p>Reconoce las diferencias personales y el carácter único del ser humano y los respeto.</p> <p>Interactúa motrizmente con sus compañeros para el logro de las metas colectivas.</p> <p>Organiza y administra torneos en la institución educativa y en la comunidad.</p> <p>Se integra socialmente y reconoce las dificultades existentes en el medio proyectándose como un líder comunitario.</p>

				un líder comunitario.	
Competencias					
Grado 6	Grado 7	Grado 8	Grado 9	Grado 10	Grado 11
<p>Atletismo, Gimnasia, Natación, Lúdico-deportivos, Acondicionamiento físico.</p> <p>Posee libertad y la utiliza responsablemente en la práctica de juegos, ejercicios y actividades pre deportivas.</p> <p>Realizar actividades deportivas, recreativas y de la vida cotidiana que requieren de la aplicación de habilidades y destrezas motrices y mejoran sus capacidades físicas.</p>	<p>Realizar actividades deportivas, recreativas y de la vida cotidiana que requieren de la aplicación de habilidades y destrezas motrices.</p> <p>Poseer autonomía y responsabilidad en la práctica de ejercicios y actividades pre deportivas para el desarrollo físico.</p> <p>Natación, Baloncesto, Voleibol, Lúdico-deportivos, Acondicionamiento físico.</p> <p>Mostrar hábitos para la práctica organizada y responsable de actividades deportivas en el tiempo libre.</p> <p>Realizar actividades deportivas, recreativas y de la vida cotidiana con una sana práctica teniendo en cuenta su implementación adecuada, correcta</p>	<p>Realizar actividades deportivas, recreativas y de la vida cotidiana que requieren de la aplicación de habilidades y destrezas motrices.</p> <p>Poseer autonomía y responsabilidad en la práctica de ejercicios y actividades pre deportivas para el desarrollo físico.</p> <p>Mostrar hábitos para la práctica organizada y responsable de actividades deportivas en el tiempo libre.</p> <p>Natación, Baloncesto, Voleibol, Lúdico-deportivos, Acondicionamiento físico.</p>	<p>Realizar actividades deportivas, recreativas y de la vida cotidiana que requieren de la aplicación de habilidades y destrezas motrices.</p> <p>Poseer autonomía y responsabilidad en la práctica de ejercicios y actividades pre deportivas para el desarrollo físico.</p> <p>Mostrar hábitos para la práctica organizada y responsable de actividades deportivas en el tiempo libre.</p> <p>Realizar en forma habitual y sistemática, con correcta postura y ejecución, actividades físicas y deportivas adecuadas a las necesidades de acuerdo a las capacidades.</p> <p>Softbol, Baloncesto, Voleibol, Lúdico-</p>	<p>Realizar actividades deportivas, recreativas y de la vida cotidiana que requieren de la aplicación de habilidades y destrezas motrices.</p> <p>Poseer autonomía y responsabilidad en la práctica de ejercicios y actividades pre deportivas para el desarrollo físico.</p> <p>Mostrar hábitos para la práctica organizada y responsable de actividades deportivas en el tiempo libre.</p> <p>Diferenciar términos relacionados con la alimentación.</p> <p>Identifica los alimentos sanos que contribuyen al buen funcionamiento del cuerpo y benefician su desarrollo.</p> <p>Softbol, Baloncesto, Voleibol, fútbol sala, primeros auxilios, Lúdico-deportivos,</p>	<p>Realizar actividades deportivas, recreativas y de la vida cotidiana que requieren de la aplicación de habilidades y destrezas motrices.</p> <p>Poseer autonomía y responsabilidad en la práctica de ejercicios y actividades pre deportivas para el desarrollo físico.</p> <p>Mostrar hábitos para la práctica organizada y responsable de actividades deportivas en el tiempo libre.</p> <p>Planificar y administrar de manera concertada proyectos lúdicos, deportivos y recreativos en el ambiente institucional y comunitario.</p> <p>Rítmica, tenis de mesa, fútbol, Softbol, Baloncesto, Voleibol, fútbol sala, Lúdico-deportivos, Acondicionamiento físico.</p>

	ejecución y debido comportamiento.		deportivos, Acondicionamiento físico.	Acondicionamiento físico.	Domina los conceptos básicos de la organización y administración de eventos deportivos y recreativos y los aplica en la comunidad.
Unidades temáticas					
Grado 6	Grado 7	Grado 8	Grado 9	Grado 10	Grado 11
Deportes. Técnica, táctica, reglamentos y reseña histórica. Test de condición física: Cooper, Wells, saltos, velocidad, abdominales, flexiones. Juegos y rondas. Dinámica de salón. Juegos predeportivos.	Deportes Técnica, táctica, reglamentos, reseña histórica. Test de condición física: Cooper, Wells, saltos, velocidad, abdominales, flexiones. Acondicionamiento físico (trabajo de fuerza, flexibilidad, resistencia, velocidad). Higiene deportiva (características de los ejercicios, implementación adecuada para la práctica, alimentación balanceada).	Deportes Técnica, táctica, reglamentos, reseña histórica. Test de condición física: Cooper, Wells, saltos, velocidad, abdominales, flexiones. Acondicionamiento físico (trabajo de fuerza, flexibilidad, resistencia, velocidad). Higiene deportiva (características de los ejercicios, implementación adecuada para la práctica, alimentación balanceada).	Deportes Técnica, táctica, reglamentos, reseña histórica. Test de condición física: Cooper, Wells, saltos, velocidad, abdominales, flexiones. Acondicionamiento físico (trabajo de fuerza, flexibilidad, resistencia, velocidad). Higiene deportiva (características de los ejercicios, implementación adecuada para la práctica, alimentación balanceada). Ergonomía: posturas, ejecución de tareas físicas.	Deportes Técnica, táctica, reglamentos, reseña histórica. Test de condición física: Cooper, Wells, saltos, velocidad, abdominales, flexiones. Acondicionamiento físico (trabajo de fuerza, flexibilidad, resistencia, velocidad). Higiene deportiva (características de los ejercicios, implementación adecuada para la práctica, alimentación balanceada). Primeros auxilios. Administración deportiva.	Deportes Técnica, táctica, reglamentos, reseña histórica. Test de condición física: Cooper, Wells, saltos, velocidad, abdominales, flexiones. Acondicionamiento físico (trabajo de fuerza, flexibilidad, resistencia, velocidad). Higiene deportiva (características de los ejercicios, implementación adecuada para la práctica, alimentación balanceada). Organización de eventos deportivos (logística, sistema de eliminación fixture, planillas, tabla de posiciones).
Indicadores de desempeño					

Grado 6	Grado 7	Grado 8	Grado 9	Grado 10	Grado 11
<p>Argumenta la importancia del juego la lúdica y la recreación en la edad escolar.</p> <p>Realiza actividades previas y posteriores a la actividad física para su buen desempeño corporal.</p> <p>Asiste y participa de las actividades lúdicas y deportivas con alegría y entusiasmo.</p> <p>Analiza, reflexiona, acepta y mejora los test físicos realizados.</p> <p>Presenta posturas corporales correctas.</p> <p>Reconoce el deporte como elemento socializador.</p> <p>Utiliza implementación adecuada para la práctica de la actividad física.</p> <p>Realiza y sustenta trabajos teóricos.</p> <p>Utiliza las TICs como medio de actualización, capacitación y apoyo en el área de Educación Física.</p> <p>Realiza actividades</p>	<p>Analiza y establece similitudes y diferencias entre las capacidades físicas condicionales.</p> <p>Conoce y aplica conceptos sobre los hábitos de higiene, alimentación e hidratación que se requieren para la práctica deportiva.</p> <p>Relaciona los test físicos a las capacidades físicas condicionales.</p> <p>Realiza y sustenta trabajos teóricos.</p> <p>Utiliza las TICs como medio de actualización, capacitación y apoyo en el área de Educación Física.</p> <p>Realiza actividades lúdicas y deportivas con elementos externos.</p> <p>Realiza de una forma consciente y con la exigencia necesaria, los diferentes ejercicios para valorar adecuadamente su condición física.</p>	<p>Analiza y establece similitudes y diferencias entre las capacidades físicas condicionales.</p> <p>Conoce y aplica conceptos sobre los hábitos de higiene, alimentación e hidratación que se requieren para la práctica deportiva.</p> <p>Relaciona los test físicos a las capacidades físicas condicionales.</p> <p>Su expresión corporal es acorde a las situaciones lúdicas y deportivas.</p> <p>Fortalece sus capacidades físicas a través del juego y el ejercicio corporal.</p> <p>Realiza actividades previas y posteriores a la actividad física para su buen desempeño corporal.</p> <p>Analiza, reflexiona, acepta y mejora los test físicos realizados.</p> <p>Asiste y participa de las actividades lúdicas y deportivas con</p>	<p>Analiza y establece similitudes y diferencias entre las capacidades físicas condicionales.</p> <p>Relaciona los test físicos a las capacidades físicas condicionales.</p> <p>Asiste y participa de las actividades lúdicas y deportivas con alegría y entusiasmo.</p> <p>Utiliza implementación adecuada para la práctica de la actividad física.</p> <p>Utiliza las TICs como medio de actualización, capacitación y apoyo en el área de Educación Física.</p> <p>Realiza y sustenta trabajos teóricos.</p> <p>Realiza actividades lúdicas y deportivas con elementos externos.</p> <p>Fortalece sus capacidades físicas a través del juego y el ejercicio corporal.</p> <p>Su expresión corporal es acorde a las</p>	<p>Analiza y establece similitudes y diferencias entre las capacidades físicas condicionales.</p> <p>Su expresión corporal es acorde a las situaciones lúdicas y deportivas.</p> <p>Realiza proyectos lúdico-deportivos con proyección a la comunidad.</p> <p>Relaciona los test físicos a las capacidades físicas condicionales.</p> <p>Asiste y participa de las actividades lúdicas y deportivas con alegría y entusiasmo.</p> <p>Utiliza las TICs como medio de actualización, capacitación y apoyo en el área de Educación Física.</p> <p>Utiliza implementación adecuada para la práctica de la actividad física.</p> <p>Fortalece sus capacidades físicas a través del juego y el ejercicio corporal.</p> <p>Realiza actividades lúdicas y deportivas con elementos</p>	<p>Analiza y establece similitudes y diferencias entre las capacidades físicas condicionales.</p> <p>Analiza, reflexiona, acepta y mejora los test físicos realizados.</p> <p>Asiste y participa de las actividades lúdicas y deportivas con alegría y entusiasmo.</p> <p>Utiliza implementación adecuada para la práctica de la actividad física.</p> <p>Realiza y sustenta trabajos teóricos.</p> <p>Su expresión corporal es acorde a las situaciones lúdicas y deportivas.</p> <p>Utiliza las TICs como medio de actualización, capacitación y apoyo en el área de Educación Física.</p> <p>Fortalece sus capacidades físicas a través del juego y el ejercicio corporal.</p> <p>Realiza actividades lúdicas y deportivas con elementos</p>



<p>lúdicas y deportivas con elementos externos. Su expresión corporal es acorde a las situaciones lúdicas y deportivas. Fortalece sus capacidades físicas a través del juego y el ejercicio corporal. Conoce y aplica conceptos sobre los hábitos de higiene, alimentación e hidratación que se requieren para la práctica deportiva. Participa y disfruta de los juegos pre deportivos de pelota y tradicionales. Se integra al grupo y coopera en el desarrollo de las actividades lúdico-deportivo.</p>	<p>Realiza actividades previas y posteriores a la actividad física para su buen desempeño corporal. Analiza, reflexiona, acepta y mejora los test físicos realizados. Presenta posturas corporales correctas. Asiste y participa de las actividades lúdicas y deportivas con alegría y entusiasmo. Utiliza implementación adecuada para la práctica de la actividad física. Fortalece sus capacidades físicas a través del juego y el ejercicio corporal. Relaciona la frecuencia cardiaca con la actividad realizada. Aplica normas de higiene deportiva en sus prácticas deportivas.</p>	<p>alegría y entusiasmo. Utiliza implementación adecuada para la práctica de la actividad física. Realiza y sustenta trabajos teóricos. Utiliza las TICs como medio de actualización, capacitación y apoyo en el área de Educación Física. Realiza actividades lúdicas y deportivas con elementos externos.</p>	<p>situaciones lúdicas y deportivas. Conoce y aplica conceptos sobre los hábitos de higiene, alimentación e hidratación que se requieren para la práctica deportiva. Aplica en su rutina diaria los elementos aprendidos de ergonomía. Analiza, reflexiona, acepta y mejora los test físicos realizados. Presenta posturas corporales correctas. Realiza actividades previas y posteriores a la actividad física para su buen desempeño corporal.</p>	<p>Realiza y sustenta trabajos teóricos. Fortalece sus capacidades físicas a través del juego y el ejercicio corporal. Emplea los conocimientos de administración y organización deportiva en los eventos deportivos de la institución. Realiza actividades previas y posteriores a la actividad física para su buen desempeño corporal. Analiza, reflexiona, acepta y mejora los test físicos realizados. Conoce y aplica conceptos sobre los hábitos de higiene, alimentación e hidratación que se requieren para la práctica deportiva. Conoce y aplica los elementos básicos de primeros auxilios. Presenta posturas corporales correctas.</p>	<p>externos. Realiza proyectos lúdico-deportivos con proyección a la comunidad. Emplea los conocimientos de administración y organización deportiva en los eventos deportivos de la institución. Realiza actividades previas y posteriores a la actividad física para su buen desempeño corporal. Analiza, reflexiona, acepta y mejora los test físicos realizados. Presenta posturas corporales correctas. Consulta y comprende los sistemas de eliminación, arbitraje y planillaje en deportes de conjunto e individuales.</p>
<b>Estrategias metodológicas</b>					
Grado 6	Grado 7	Grado 8	Grado 9	Grado 10	Grado 11
Libre exploración					

Tareas semidefinidas

Tareas definidas

Consultas, documentos guías y puesta en práctica de lo aprendido.

Complementos teóricos, orales, virtuales y físicos del área.

Diversos métodos evaluativos.

Propuestas investigativas.

Aprovechamiento constante de los espacios deportivos y naturales de la institución por la comunidad en general.

## Anexo 10: Organización de la información programa Nvivo

The screenshot displays the NVivo software interface. The top menu bar includes File, Edit, Create, Data, Analyze, Query, Explore, Layout, View, Window, and Help. The main toolbar contains icons for Open, Get Info, Edit, Paste, Copy, Merge, Format, Paragraph, Styles, and Editing. The left sidebar shows a hierarchical structure of sources, nodes, classifications, collections, and queries. The central pane displays a list of observations, with 'OBSERVACIÓN No 14' selected. The right pane shows the detailed view of 'OBSERVACIÓN GENERAL No 14'.

Name	Created On	Created By	Modified On	Modified By
OBSERVACIÓN No 10	2/05/2014 5:09	DIDIER	2/05/2014 5:09	DIDIER
OBSERVACIÓN No 11	2/05/2014 5:09	DIDIER	2/05/2014 5:09	DIDIER
OBSERVACIÓN No 12	2/05/2014 5:09	DIDIER	2/05/2014 5:09	DIDIER
OBSERVACIÓN No 13	2/05/2014 5:08	DIDIER	2/05/2014 5:08	DIDIER
OBSERVACIÓN No 14	2/05/2014 5:08	DIDIER	2/05/2014 5:08	DIDIER
OBSERVACIÓN No 2	2/05/2014 5:10	DIDIER	2/05/2014 5:10	DIDIER
OBSERVACIÓN No 3	2/05/2014 5:10	DIDIER	2/05/2014 5:10	DIDIER
OBSERVACIÓN No 4	2/05/2014 5:10	DIDIER	2/05/2014 5:10	DIDIER

**OBSERVACIÓN GENERAL No 14**

<b>PROPOSITO:</b>	<b>No DE OBSERVACIÓN:</b> 14
<b>FECHA:</b> 21-11-2013	
<b>LUGAR:</b> San José Obrero	
<b>CURSO:</b> 11 – baile	
<b>No PARTICIPANTES:</b> 34	
<b>NOTAS CONDENSADAS</b>	<b>NOTAS EXPANDIDAS</b>
El profesor se encuentra en el aula (capilla), van llegando los estudiantes y se van sentando en las sillas, dos niñas conversan mientras tanto a un lado del espacio, mientras llegan dos estudiantes organizan o preparan el sonido, el profesor es abrazado y bromea con algunos estudiantes. Otros estudiantes juegan de manos y conversan mientras	<b>PROFESOR:</b> Víctor <b>EDADES:</b> 16-20 años Dos alumnas se sientan a mi lado y me dicen que la clase es muy aburridora, que les da pereza hacer siempre lo mismo, que no hay con quien bailar, que esa música no es buena, que ya no se baila, etc. Dicen las alumnas que muy bueno sería bailar, merengue, salsa, otros ritmos más buenos, que les gusta más bailar en los espacios.

SOURCES » Internals » observación » OBSERVACIÓN No 14

Mac OS X menu bar: NVivo File Edit Create Data Analyze Query Explore Layout View Window Help | (91%) jue 8:58 Didier Gaviria Cortes

Window title: Tesis

Home | Create | Data | Analyze | Query | Explore | Layout | View

Open | Get Info | Edit | Paste | Merge | Cut | Copy | Format | Paragraph | Styles | Editing

**SOURCES**

- Internals
  - grupo focal
  - observación
  - profesores
- Externals
- Memos

**NODES**

- Nodes

**CLASSIFICATIONS**

- Source Classifications
- Node Classifications

**COLLECTIONS**

**QUERIES**

OPEN ITEMS

- GRUPO FOCAL No 1

Name	Created On	Created By	Modified On	Modified By
GRUPO FOCAL No 1	29/04/2014 10:38	DIDIER	30/04/2014 6:19	DIDIER
GRUPO FOCAL No 2	29/04/2014 10:37	DIDIER	1/05/2014 3:55	DIDIER
GRUPO FOCAL No 3	29/04/2014 10:37	DIDIER	1/05/2014 5:02	DIDIER
GRUPO FOCAL No 4	29/04/2014 10:37	DIDIER	1/05/2014 10:55	DIDIER
GRUPO FOCAL No 5	29/04/2014 10:37	DIDIER	1/05/2014 12:43	DIDIER
GRUPO FOCAL No 6	29/04/2014 10:37	DIDIER	29/04/2014 10:37	DIDIER

GRUPO FOCAL No 1 Edit

momento.

**D:** Bueno, entonces ¿ustedes escogen por la actividad o por el profesor?, ¿qué es lo más importante, el contenido que van a trabajar o el profesor?

**H1:** La actividad.

**H2:** La actividad y el contenido.

**D:** ¿y el contenido? a bueno. ¿Qué piensan ustedes acerca también de, (si recuerdan la pregunta del cuestionario hace dos meses) acerca de las horas, no sé si ustedes recuerdan qué respondieron, si eran poco, suficientes?

**H1:** Si no estoy mal creo que...

**M:** Son pocas.

**H3:** Yo puse que eran pocas (**D:** sí), pues yo pienso que la educación no debe ser tanto como tan teórica, como se ve pues implementan clases de educación física en algunas partes complementan más o más, entonces yo pienso que acá en la institución hay mucho estudiante que le gusta el deporte e incluso son jugadores... y son muy competentes en algunas ligas, y entonces yo pienso que se debería fomentar pues más tiempo, para el esparcimiento y también de alguna manera uno aprende más, uno va aprendiendo (**D:** si), uno no se queda con nada, uno aprende.

**D:** Bueno...

**H1:** Apoyo la idea del compañero, son pocas, porque la verdad una a veces queda iniciado por decirlo así, uno está en su actividad y queda iniciado, uno quiere más, uno busca más.

STATUS BAR: SOURCES > Internals > grupo focal > GRUPO FOCAL No 1

**Anexo 11:** Consentimiento informado institución educativa.

**Consentimiento informado para realizar la investigación**  
**LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LOS OJOS Y LA VOZ DE LOS**  
**ESTUDIANTES DE GRADO ONCE DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO DE**  
**CASO EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN-COLOMBIA.**

Cordial Saludo.

Como estudiantes del doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Autónoma de Madrid, deseo obtener su aprobación para participar de la investigación La educación física a través de los ojos y la voz de los estudiantes de grado once de secundaria. Un estudio de caso en la ciudad de Medellín-Colombia. La cual tiene como objetivo Identificar, analizar e interpretar las creencias y percepciones sobre la asignatura de Educación Física de los estudiantes de grado once, así mismo se busca conocer los factores determinantes de actitudes positivas y negativas hacia la asignatura de Educación Física, lo que piensa el alumnado acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesorado, los aprendizajes y su gusto por la asignatura.

La recolección de la información se hará a través de cuestionario, entrevistas, reuniones programadas y observación participante.

La entrevista con los estudiantes consistirá en una conversación entre alumnado e investigador, con el objetivo de tratar uno o varios asuntos acerca de su pensamiento y experiencia en el proceso de la asignatura en la institución.

La observación participante se refiere a que el investigador estará observando algunas de las prácticas del profesorado de la asignatura de Educación Física, con el objetivo de conocer las actividades y los procesos que se desarrollan dentro de las sesiones de clase, las interacciones, los comportamientos de los actores de la clase, etc., en ningún momento se pretende evaluar el desempeño o la forma de actuar del profesorado o la institución, ni interferir de manera negativa en las actividades.

Es importante aclarar que todos los datos obtenidos son de absoluta reserva y sólo se utilizarán como fuente de información para la investigación, sin darle ningún título personal. Los resultados de la investigación serán comunicados en forma oral y escrita al profesorado de la asignatura y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas y en eventos académicos.

Agradecemos su atención y esperamos que ustedes acepten participar en este proceso, ya que el deseo es contribuir a través del análisis de la información recolectada, al mejoramiento del programa, el cual se verá reflejado en la comunidad.

Nombre:

Teléfono:



## **Anexo 12:** Consentimiento informado profesorado.

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORADO**

**Título de la investigación:** La Educación Física a través de los ojos y la voz de los estudiantes de grado once de secundaria. Un estudio de caso en la ciudad de Medellín-Colombia.

**Investigador:** Didier Fernando Gaviria Cortes (Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad Autónoma de Madrid, España).

En el marco de esta investigación deseo obtener su consentimiento para entrevistar(a) y observar sus sesiones de clase. A continuación se explica de manera más detallada las condiciones de la participación, las estrategias de obtención de información, los compromisos que adquiere al vincularse voluntariamente al proceso, los acuerdos sobre tiempos de dedicación y de permanencia en la investigación y la confidencialidad.

Yo \_\_\_\_\_

### **DECLARO:**

Que el investigador me ha invitado a participar en un estudio que busca identificar, analizar e interpretar las creencias y percepciones de los estudiantes de grado once sobre la asignatura de Educación Física.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

- La investigación requiere realizar entrevistas y observaciones de mis clases.
- 
- Una vez transcritas las entrevistas podré revisar el texto y realizar las correcciones que considere necesarias.
- Se realizarán entrevistas en grupo con los estudiantes de mis clases, dichas entrevistas serán en la hora de la asignatura de Educación Física, lo cual tendría una duración en promedio de 60 minutos, en el lugar, hora y fecha previamente acordados.
- La observación de las sesiones de clase se realizarán durante una unidad didáctica completa con el grado escolar que yo determine, o un período académico según las circunstancias.

- La información obtenida de las entrevistas con estudiantes y profesorado y las observaciones de las clases será confidencial, mi nombre no aparecerá como tal y se me asignará un seudónimo que identificará mis relatos. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis discursos, serán sustituidos para garantizar la confidencialidad de estas.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma oral y escrita y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas y en eventos académicos.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, por tanto, en cualquier momento puedo retirarme del estudio. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho(a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Ciudad y fecha: Julio 16 de 2013



